

Социальные
СП практики

Том I, № 2

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ

Социальные практики

Том I, № 2 (2009)

Редакционная коллегия:

А. М. Корбут (главный редактор) (Беларусь)

А. А. Полонников (зам. главного редактора) (Беларусь)

Т. В. Тягунова (Беларусь)

Н. Д. Корчалова (Беларусь)

Е. А. Кожемякин (Россия)

Ответственный секретарь:

О. И. Шарко

Корректор:

И. Е. Осипчик

Журнал основан в 2008 году

Содержание

От редактора	4
Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций <i>А. М. Корбут</i>	9
Образовательный опыт (комментарий к статье А. М. Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций») <i>А. А. Полонников</i>	53
О чем речь? или Мой полемический ответ рецензенту <i>А. М. Корбут</i>	75
Педагогика без педагогики. К статье А. Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций» <i>Т. В. Тягунова</i>	86
Исследование как откровение, или Инженерная природа исследовательского ума (попытка включиться в дискуссию) <i>Н. Д. Корчалова</i>	94
Дискурсивное конструирование профессионального Я посредством нарративов личного опыта <i>Дж. Дайер, Д. Келлер-Коэн</i>	106
Семиотические аспекты социальных изменений и обучения <i>Н. Фэрклоу</i>	139

Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия <i>Б. Яблоньска</i>	153
Рецензия: В. В. Волков, О. В. Хархордин. «Теория практик» <i>А. М. Корбут</i>	175
Поэтика личности (опыт прагматического прочтения книги Я. А. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности») <i>А. А. Полонников</i>	185

От редактора

Предлагаемый вниманию читателей второй выпуск журнала «Социальные практики» несколько отличается от своего предшественника в плане общей концепции. Если коротко, то общая направленность первого номера состояла в анализе такого феномена как психология, деконструкции ее *делаемости*, обнаружении психологии как проблемной области современного гуманитарного мышления и деятельности. Центрация группы авторов на данном обстоятельстве была обусловлена, с одной стороны, относительно низкой оценкой эффективности психологии в различных сферах общественной жизни нашей страны, что предполагало постановку серии вопросов, как о социальной практике психологии, так и об особенностях региональной ситуации, а с другой, была инспирирована «внутренней» задачей — прагматическим поворотом материалов самого журнала, которые были призваны преобразовать высказывания *о психологии* в психологические действия высказываний. Напряжение между двумя указанными речевыми тенденциями — акцентуация позиции наблюдателя (контекстуализация психологии) и инспирирование позиции участника (перформативность текстов) — составляло интригу первого выпуска журнала.

Вторая книжка «Социальных практик», в значительной степени больше чем первая, ангажирована микросоциально, особенно в той ее части, которая составляет тематическое ядро номера. В данном и, возможно, последующих выпусках журнала, мы будем следовать принципу вынесения в качестве ведущей темы издания материалов дискуссий, состоявшихся в Центре проблем развития образования БГУ и ставших в нем — по общему ощущению — интеллектуальными событиями. Не исключено, что они окажутся интересными не только сотрудникам Центра.

В качестве такого полемического материала второй книжки читателю предлагается статья А. М. Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций», представляя-

ющая собой своеобразный этнометодологический эксперимент в области высшего образования. Ограничение «теоретизма» и «интеллектуализма» как исследовательских стратегий и расширение пространства для утверждения прагматического опыта образует, как нам кажется, основную методологическую миссию данной статьи. Ее автор, говоря словами Выготского, пытается сделать практику конструктивным принципом науки.

Дискуссия вокруг работы А. М. Корбута создается статьями А. А. Полонникова «Образовательный опыт (комментарий к статье А. М. Корбута „Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций“)\», Т. В. Тягуновой «Педагогика без педагогики», Н. Д. Корчаловой «Исследование как откровение, или Инженерная природа исследовательского ума (попытка включиться в дискуссию)». Предмет обсуждения указанных работ соотнобразуется, во-первых, с редемаркацией границ научности и изменением критериев оценки исследовательского опыта, а во-вторых, с поиском условий легитимации изысканий этнометодологического типа в университетском учебном процессе. Отдельная область обсуждения касается проблемы соотношения исследовательских и образовательных практик. Напряжение в полемике в целом создает, с нашей точки зрения, разность отношений оппонентов к конструктивности самого исследовательского опыта как такового. Первая позиция заключается в утверждении ценности «методической гарантии», согласно которой «доступ к реальности» обеспечивается имеющимися в распоряжении ученого средствами, понимаемыми достаточно широко. При этом утверждается, что различие метода и изучаемого предмета — дань исторически исчерпанных методологий, пытавшихся отделить «танец от танцора». Назовем такого рода установку «реалистской». Оппонирующая ей перспектива будет в нашем обращении к читателю носить имя «поэтистской», эксплуатирующей образ продуктивности искусственной формы, создаваемой используемым ученым методом и структурами личного опыта исследователя (предзнанием, ценностями, установками и т.п.), действующими за его спиной. Ценностью этой стратегии выступает объективация конститутивов позиции исследователя, позволяющая обнаружить реализуемый им практический интерес.

Сложность методологической коллизии в этом случае заключается в том, что взаимодействующие (не всегда эксплицитно) позиции часто имеют «дрейфующую» природу, обнаруживая себя как «внутреннее» противоречие оппонированных текстов, независимо от их направленности в целом. В то же время и «реалистская» и «поэтистская» версии анализа манифестируют себя в качестве подструктур прагматического поворота, создавая в нем самом дифференцирующие тенденции и отношения. Следование в направлении, заданном прагматической установкой, обеспечивает преемственность первого и второго выпуска журнала «Социальные практики».

В методологическую коллизию встраивается и образовательный вопрос. Он касается главным образом специфики исследований педагогических реалий и модификаций научного метода. Здесь участвующие в дискуссии тексты, как и в случае «реализма/поэтизма», используют разные полагания. Первая их группа исходит из неспецифичности образования, рассматривает его по аналогии с реальностью повседневного мира, подчиняющегося универсальным правилам и механизмам регуляции. Вторая — прокламирует специфику образовательного пространства, видя в нем особого рода искусственность, отношения которой с другими культурными мирами (в том числе и мира повседневности), носит характер полевое взаимодействия. В первом случае допускается возможность автономии объекта (образования, конспектирования, преподавания), учитывается способность «вещи давать отпор» (Латур), во втором — «объект» наделяется интерактивной природой, реализуясь в исследовании в том числе и как педагогическая конструкция ученого.

Представленные в обращении к читателю методологические оппозиции потребовались нам не для того, чтобы «открыть глаза читателю», неспособному самостоятельно разобраться с явными и флюидальными противоречиями публикуемых статей, а для конкретизации полемики и направления исследовательских поисков в области социальных практик, концептуализация которых является действительным предметом журнала и по причастности к которой, собственно, и возникало данное издание. Впрочем, производимая конкретизация не исключает как переопределение противоречий дискуссии, так и формулируемых

вопросов. Артикуляция последних всегда имела в науке высокую цену.

В их перечне одним из ключевых является вопрос риторический, заключающийся в неясности способа высказывания о практике. Этой теме посвящена рецензия книги В. В. Волкова и О. В. Хархордина «Теория практик», подготовленная редактором нашего журнала А. М. Корбутом. Проблема анализа практики, по мнению автора рецензии, заключается в ее теоретической нейтрализации (Деянов), превращении практики в деконтекстуализированное абстрактное понятие. Этим зачастую «грешат» не только разного рода справочники и учебные пособия, но и научные трактаты, распределяющие идеализации в гомогенном теоретическом поле. Драматичность опыта сохранения практического смысла высказывания о практике образует один из мотивов рецензии А. М. Корбута.

Вторая рецензия, публикуемая в представляемом номере, также касается «риторической проблемы». Она подготовлена А. А. Полонниковым, который анализирует недавно вышедшее в Минске учебное пособие Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности». Авторы рецензируемой книги насытили ее содержание большим количеством сведений о современном состоянии психологической науки, ввели ряд новых понятий и дефиниций проблем. Однако рецензия ориентирована не на их пересказ. В ней делается попытка анализа действия формы текста с тем, чтобы выявленный в итоге методический профиль текстуальной организации позволил в будущем конструировать дидактический текст «с заранее заданными свойствами».

Второй номер следует первому и в традиции публикации оригинальных переводов статей наших зарубежных коллег, которые либо релевантны тематически, обсуждаемым в журнале проблемам, либо открывают новые горизонты в понимании социальных и образовательных феноменов, то есть обладают важным в гуманитаристике эвристическим потенциалом. Открывают рубрику переводов две работы, посвященные методологии критического анализа дискурса (Critical Discourse Analysis, CDA). Это статья Нормана Фэрклоу «Семиотические аспекты социальных изменений и обучения» и публикация Барбары

Яблоньской «Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия». Читатели смогут познакомиться с одним из популярных сегодня методов качественных исследований, а в случае Фэрклоу — увидеть еще и возможность образовательной утилизации CDA.

Завершает корпус переводов статья Дж. Дайер и Д. Келлер-Коэн «Дискурсивное конструирование профессионального Я посредством нарративов личного опыта». Предлагаемый читателям текст позволяет несколько иначе, чем это принято, рассмотреть продуктивность высказываний преподавателей современного университета. Речь идет о том, что устоявшийся педагогический дискурс, возможно, чаще, чем это необходимо, апеллирует к риторике опыта, опирающегося на институциональные, парадигматические (естественнонаучные) правила его организации. Высказывания такого рода небезразличны не только к идентичности аудитории, но и особым образом позиционируют в педагогической коммуникации самого говорящего. Порожденные учебными обстоятельствами формы приобретают образцовый характер, генерализируются, воспроизводясь и в других сферах человеческих отношений. Дайер и Келлер-Коэн видят в этом определенную культурную проблему, решение которой лежит в плоскости образовательных отношений. В своем исследовании они легитимируют и позитивно переоценивают речевые практики личного опыта, открывающие воспринимающей аудитории эпистемологические контексты, различия в конструкциях идентичности педагога, которая теперь обнаруживает свою зависимость от контекста ситуации высказывания и исполняемой говорящим роли. Переупорядочивание речевых практик преподавателей, ведущее к новой продуктивности университета, оказывается вполне решаемой задачей.

Надеемся, что встреча со второй книжкой нашего журнала вас не разочарует. Любые вопросы, комментарии или пожелания можно направлять редколлегии журнала по электронной почте на адрес: edc@bsu.by или главному редактору: korbut@bsu.by.

Продуктивного чтения!

А. А. Полонников

Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций¹

А. М. Корбут

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Конспект представляет собой университетско-специфическую изнанку любой лекции, поэтому анализировать лекционную практику, не анализируя практику конспектирования, — все равно, что играть в бридж половиной колоды. Каким может быть исследование конспектирования — еще предстоит выяснить, однако оно определенно должно предполагать, что конспект не является *зеркальной* проекцией лекции как реальной последовательности высказываний преподавателя и как ситуации совместной деятельности преподавателя и студентов. В то же время он *как-то* должен передавать звучащую речь преподавателя и происходящее в аудитории. Это «как-то» и будет составлять предмет внимания в настоящей статье.

Конспект — неотъемлемый, рядовой, осязаемый атрибут университетского образования. Он производится и используется в самых разных образовательных ситуациях, в рамках и в качестве которых осуществляется университетско-специфическая работа обучения: на лекциях, на семинарах, на экзаменах, на практических занятиях, в библиотеках. Во многом именно конспект придает конкретность студенческим и преподавательским действиям как действиям учебным и обучающим. Конспектирование — единственная регулярно и ежедневно осуществляемая студентами практика, обстоятельства реализации и материальный результат которой обладают наглядно образовательными свойствами, легко становящимися предметом педагогического анализа и методических разработок. Существует

¹ Я хотел бы выразить благодарность Алле Харченко, Наташе Корчаловой, Тане Тягуновой и Александру Моисеевичу Алтайцеву за дружескую поддержку, отрезвляющие замечания, поучительные разговоры и бесценные материалы, без которых это исследование не состоялось бы.

множество пособий и книг, в которых конспектирование тематизируется в качестве самостоятельной учебной практики, которая не только составляет одну из образовательных форм деятельности, но и сама выступает предметом обучения, организации, совершенствования и оценки. Однако в литературе о конспектировании существует пробел, который ставит под вопрос все ее достижения: она не описывает конспектирование как обыденную, ситуативную, локально осмысленную и упорядоченную живую практику, вместо этого используя ее в качестве нетематизируемого ресурса аналитических и методических построений. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Я буду рассматривать конспектирование как организованный и организационный университетско-специфический способ форматирования звучащей речи² преподавателя. Такого рода форматирование одновременно упорядочивается ситуацией чтения лекции и упорядочивает ее. Оно осуществляется локально, конкретно и компетентно. Для студента и для преподавателя ведение конспекта студентом является узнаваемым способом участия студента *как* [студента]³ в лекции. Материальным результатом конспектирования является [конспект], представляющий собой запись [лекции].

о. Задача описания и способ чтения

о.1. Дальнейшее описание конспектирования будет осуществляться в формате заметок, т. е. *конспекта феномена*. Это значит, что оно не претендует ни на абсолютную полноту, ни на абсолютную точность, ни на абсолютную связность. Данные неполнота, неточность и несвязность являются не недостатками моего описания, в перспективе требующими преодоления, а его неотъемлемыми атрибутами, имеющими тройного рода организационные основания и следствия: текстуальные, процедурные и феноменологические. Текстуальные заключаются в том, что, во-первых,

2 Прежде всего, хотя не только. Студенты так же списывают с доски, списывают у других студентов, делают выписки из книг и т. д. Я буду иметь дело со звучащей речью, по мере необходимости обращаясь к другим «источникам» содержания конспектов.

3 Значение применяемых в тексте квадратных скобок объясняется ниже.

я буду использовать в тексте определенную систему нотации и, во-вторых, я буду определенным образом организовывать текст. Что касается системы нотации, то повсюду в тексте будут применяться квадратные скобки ([]) для обозначения а) локальной обыденной практики, опознаваемой любым членом локальной производящей ее когорты в качестве бессмертного феномена порядка; б) локальной обыденной практики, заключающейся в ситуационном осуществлении конкретных действий, неотъемлемой рефлексивной чертой которых она является. То, что находится в скобках, *должно* воплощаться в каждый момент времени в конкретных деталях деятельности, узнаваемость, понятность и описуемость которых обеспечивается *так* сформулированным феноменом порядка. Поэтому, например, [ответ] — это всегда [ответ-на-вопрос-«Операции-над-понятиями»-на-экзамене-по-логике-сдаваемом-В.-И.-Бартону]. Что касается структуры настоящего текста, то последовательность его разделов отражает реальную последовательность исследования: сначала — обнаружение свойств феноменального порядка практики конспектирования с одновременным прояснением исследовательской политики, затем — формулирование тем анализа конспектирования как обыденной материальной практики, в конце — выяснение способов тематизации конспектирования в существующей литературе. Такая структура текста одновременно соответствует центральному процедурно-методологическому принципу моего описания, а именно, соотносению любой концептуальной тематизации с конкретной практикой исследования. Мои аналитические постановки являются не условием, а характеристикой моих исследовательских действий в отношении данной специфической практики (конспектирования), и их нельзя отделить от этих действий. Они объяснимы лишь как элемент практики исследования конкретных феноменов. Понимать их как элемент теоретического порядка той или иной дисциплины — значит игнорировать их ситуационность и допускать их использование в качестве обобщений. Они не являются обобщениями в силу специфических феноменальных оснований моего описания, заключающихся в том, что я не описываю конкретные детали деятельности в качестве исчерпывающего или определяющего набора феноменальных черт порядка конспектирования.

Конспектирование *может* осуществляться различными способами, но это всегда *конкретные* способы осуществления *конспектирования*. Мое описание должно выявить черты, присущие *каждому* конкретному способу осуществления, но не *всем* этим способам. Я не собираюсь обобщать различные способы конспектирования или типизировать их. Описуемость конспектирования должна быть обнаружена *изнутри* самой практики конспектирования как элемент ее производства, заключающийся в решении конкретных задач в конкретных обстоятельствах конкретными способами.

о.2. Таким образом, я буду конспектировать свой феномен в том смысле, что я буду форматировать его: упорядочивать его описание, называть его, переводить его в письменный текст, подчеркивать определенные его аспекты с помощью тех или иных текстуальных приемов, при этом не утрачивая сам феномен и не создавая его. Точно так же как речь преподавателя не проецируется непосредственно в студенческие конспекты и не является конструктом студентов, мое описание не изобретает практику конспектирования и не отражает ее в «непричесанном» виде, как она есть. Его задача — «схватить» феномен конспектирования *в* естественных обстоятельствах его обыденного производства и *в качестве* таких обстоятельств. Поэтому осмысленность моего описания должна быть обнаружена не только и не столько в практике его чтения или чтения других аналитических текстов, сколько в реальной практике конспектирования.

1. Политика и практика исследования конспектирования

1.1. Переходя к описанию феноменов порядка, в которых заключается конспектирование, я останавливаюсь на некоторых особенностях моего исследования, которые важны для понимания и обоснования способа моего действия и полученных результатов. Эти особенности не были предварительным основанием моих действий, а обнаруживались мной в процессе исследования как условия его понятности и продуктивности. Поэтому данный раздел *параллелен* следующим четырем разделам. Собственно, говоря о феноменах конспектирования, я буду иметь в виду конспектирование + практику его изучения. Это две стороны одной

монеты, и понять одну без другой невозможно. Но такое понимание достижимо лишь в том случае, если мы будем рассматривать их именно как стороны *одной* монеты. Я полагаю, что этой «монетой» должны выступать обыденные, бессмертные, адекватные для всех практических целей действия конспектирования в реальном мире, что, в свою очередь, требует переопределения исследовательской политики. Если я хочу «схватить» черты порядка, присущие обыденной деятельности конспектирования, мое «схватывание» должно заключаться в выявлении черт описуемости, в производстве которых данная деятельность состоит, и благодаря которым она оказывается доступной для ее участников. Если бы я, например, применял статистические процедуры оценки распределения тех или иных характеристик конспектирования в различных социальных группах, моя исследовательская практика была бы оборотной стороной не практики конспектирования, а практики сбора данных и их математической обработки, т. е. была бы обратной стороной *другой* монеты. Для того чтобы «монета» сохраняла черты общности для исследователя и участника, она должна быть *одинаковым* образом доступной изнутри соответствующей практики. В чем такая «одинаковость» состоит можно показать на следующем примере.

При расчете в магазине наличными деньгами бывает, что кассир просит поискать [определенную сумму], чтобы ему [легче было дать сдачу]. «Легче» здесь значит «удобнее» или «быстрее», поскольку, например, в кассе может [не быть мелких купюр], необходимых для сдачи, или поскольку кассиру [придется отдать слишком много мелких купюр], которые желательно иметь в кассе для сдачи, или поскольку сумму сдачи [достаточно легко округлить]. Каковы бы ни были конкретные практические соображения кассира, сама ситуация является понятной не только для него, но и для покупателя, который воспринимает просьбу «поискать десять рублей» как не только обоснованную, но и осмысленную в данной ситуации, когда он дал кассиру определенную купюру или несколько купюр при данной стоимости покупок. Более того, часто покупатели сами говорят кассиру: «Могу дать десять рублей», чтобы облегчить расчет. То, что такие просьбы и предложения связаны с организацией расчета, не оговаривается открыто, поскольку в этом нет необходимости. И

кассир, и покупатель исходят из того, что каждый из них способен «сходу» определить возможность и необходимость «оптимизации» выдачи сдачи, но при этом они осознают, что каждый из них «не обязан» к такой оптимизации стремиться или быть в состоянии ее осуществить. Кассир может отказаться от десяти рублей, и покупателю будет понятно, что, например, кассиру [нужно избавиться от мелочи] или что у него [достаточно мелочи для сдачи]. Покупатель может ответить (или показать), что у него [нет десяти рублей], и кассир вряд ли будет рассматривать это как свидетельство непонимания покупателем того, о чем у него спросили. Оба понимают, о чем идет речь, и какую практическую задачу они сообща решают, но способ решения (как и его насущность) может быть самым разным в зависимости от ситуативных обстоятельств каждого из них. «Расчет сдачи» выступает «общей монетой» двух *разных* практик: практики продажи и практики покупки, причем кассир и покупатель не смотрят на эту «монету» с разных сторон; для них это *одна и та же* монета, имеющая две стороны, которые одинаково доступны каждому из них в текущей ситуации, и доступность которых обеспечивает как общность, так и различие их деятельностей.

Если рассмотреть отношения между исследованием конспектирования и самим конспектированием по аналогии с отношениями между покупателем и расчетом на кассе, то действия исследователя (поскольку он для осуществления исследования нуждается в практике конспектирования, а конспектирующий для осуществления конспектирования не нуждается в практике исследования) должны быть построены таким образом, чтобы между его действиями и действиями конспектирующего было то «общее», которое бы не предполагало ни полного единства их практик, ни их радикальной чуждости. Это возможно, если рассматривать «схватывание» практики и «овладение» ей как тождественные процедуры. В идеальном случае овладение практикой должно происходить естественным образом, но не в смысле «автоматически» или «без особых усилий», а в смысле «теми путями, которые существуют для обучения практике»: через формальное образование, или через подготовку у «мастера», или с помощью самоучителя и т. д. В то же время можно утверждать, что *любое* действие носит специфический об-

учающий характер (именно поэтому нам нет необходимости получать устные инструкции, чтобы научиться совершать большую часть своих обыденных действий). *Любое действие учит самому себе* (даже то действие, которое состоит в обучении другому действию), и эта учебность воплощается в его наблюдаемых характеристиках. Поэтому исследователь может «схватывать» ту или иную практику не только через специально предназначенные для этого «образовательные средства», но и наблюдая за ее реализацией в реальных обстоятельствах деятельности или изучая «продукты» этой реализации, вроде конспектов. Чтение конспекта *что-то* говорит о практике конспектирования в живой ситуации лекции, хотя и не говорит *всё*.

1.2. В моем случае я действовал следующим образом:

-) Ходил на лекции по психологии и наблюдал за теми, кто конспектирует.

-) Сходил на лекцию по социологии и законспектировал ее.

-) Ходил на лекции по математике и пытался конспектировать.

-) Сходил на лекцию по математике и попытался не конспектировать.

-) Делал фотографии записей на досках, оставшихся после лекций, и затем рассматривал их.

-) Вспоминал свой опыт конспектирования.

-) Смотрел видеозапись лекции по психологии.

-) Изучал три индивидуальных «комплекта» конспектов: два — принадлежащих психологам, один — социологу, а также несколько единичных конспектов разных владельцев.

-) Беседовал с тем, кто имеет опыт конспектирования в университете.

-) Сделал аудиозапись лекции по психологии и сфотографировал некоторые конспекты этой лекции, а затем прослушал ее и просмотрел их.

-) Читал учебники, монографии и статьи, в которых говорится о конспектировании.

-) Читал методические пособия по конспектированию.

В процессе осуществления каждого из этих видов деятельности я старался, по возможности, вести записи, где фиксировал как наблюдаемые особенности текущей ситуации, так и возмож-

ные способы анализа этих особенностей как анализируемых *изнутри* текущей ситуации.

1.3. Во всех своих исследовательских попытках я имел дело с конспектом в форме [тетради]. Несмотря на наличие и все большее распространение иных технических средств записи (диктофонов, ноутбуков и т. п.), конспект по-прежнему пишется преимущественно в [тетради]. Для меня как исследователя [тетрадь] была первым и одним из основных организационных моментов моей практики исследования, оставаясь в то же время одним из ключевых аспектов феноменального порядка конспектирования. Начиная с покупки [тетради] в университетском магазине при походе на [лекцию по математике], и заканчивая чтением [конспекта по логике тридцатилетней давности], я обнаруживал неизменную релевантность [тетради] как определенным образом организованного пространства *для* записи и пространства *записи*, действия в отношении которого позволяет специфическим образом упорядочивать практику конспектирования. Техническое устройство [тетради] обладает для пишущего и читающего лекцию следующими чертами:

— [тетрадь] представляет собой пространство, обладающее определенным размером и структурой — как правило, это тетрадь размером А5 в клетку; именно такого размера тетради чаще всего продаются в магазинах, они достаточно объемны, удобны в переноске и хранении, а клетки в них позволяют быстро и точно вести запись: задают направление, высоту, ширину строки и расстояние между строками, позволяют делать легко различимые отступы, позволяют различным образом выравнивать текст по вертикали;

— у [тетрадей] есть обложка, с помощью которой можно опознавать конспекты и отличать их друг от друга;

— [тетради] могут использоваться не только для конспектирования, но и для записи разного рода информации, [рисования], [сочинения стихов], [игр] и пр.;

— [тетрадь] позволяет легко переходить от [записи] к [рисованию], поскольку при этом используется один и тот же инструмент (ручка, карандаш или фломастер) и одно и то же пространство листа; речь идет о единообразии деятельности конспектирования как буквально *ручной* деятельности студен-

та, и в этом смысле «запись» — это запись не только букв, но и любого рода вручную создаваемых учебных объектов: [текстов], [таблиц], [рисунков], [графиков], [символов];

— часто [тетради] буквально «подгоняются» под нужную форму: рисуются поля, из тетрадей вырываются листы или их фрагменты, вклеиваются или вставляются новые страницы или их фрагменты, листы загибаются и складываются и пр., т. е. [тетрадь] может быть предметом манипуляций с ней как с материальным предметом, действия с которым являются действиями с [конспектом], поскольку [конспект] *и есть* [тетрадь];

— один из вопросов, возникающих при покупке [тетради] для [конспекта] — ее объем, поскольку каждый конспект должен быть не более чем в одной [тетради], а размер конспекта может быть самым разным (хотя в случае, если преподаватель уже раньше читал какой-то курс данной группе, студенты могут относительно уверенно «прикинуть» размер будущего [конспекта]);

— ведение [конспекта] в тетради-лежащей-на-столе-перед-студентом является характерно видимым для преподавателя: он *видит*, [конспектируют] ли студенты, по тому, имеются ли у них [тетради], открыты ли их [тетради], как движутся их руки и как расположены их [тетради] по отношению к ним; это не значит, что он точно знает, ведет ли в данный момент тот или иной студент конспект или он просто [рисует]; это значит, что для преподавателя совокупность [конспектирующих студентов] является наблюдаемым феноменом обращения с [тетрадами] как [конспектами], так что [не-конспектирующий студент] становится при определенных условиях зримым фактом чтения лекции (эти «определенные условия» могут быть связаны, в том числе, с особенностью [рассадки студентов] и [конфигурацией аудитории], например, в аудитории-амфитеатре следить за тем, пишут ли и что пишут верхние ряды, сложно).

Мои наблюдения относительно [тетради] как пространства [конспектирования] не означают ни то, что тетрадь некоторым образом «предопределяет» особенности конспектирования, ни то, что она является наиболее удобным пространством записи. Выбор [тетради], ее структурирование, письмо в ней, манипуляции с ней — эти и многие другие действия, соверша-

емые в отношении [тетради], совершаются в отношении [конспекта], а не тетради как «вещи» самой по себе. Для пишущего [тетрадь] является средством компетентного и эффективного ведения [конспекта], которое *может* заключаться (и *заключается*) в таком использовании [тетради], что создаваемый в ней и в *ее форме* [конспект] будет обладать свойствами понятности, объяснимости, осмысленности, адекватности, обоснованности, читабельности и манипулируемости. Эти свойства локально производятся и поддерживаются как свидетельствуемые *изнутри* текущей деятельности [конспектирования], к которой не применимы внешние критерии удобства, разумности, целесообразности, корректности, правомерности и законности. Свойства понятности, объяснимости, осмысленности и т. д. не имеют иного содержания, кроме (и не существуют до) конкретных деталей практики, наблюдаемость и анализируемость которых воплощается в присущих им чертах феноменального порядка. Поэтому политика исследования [конспектирования] как локально осуществляемой ситуативной практики не допускает суждений о рациональности использования тетради в сравнении с ноутбуком. Эта политика фокусируется на том, *как* в ходе *актуальной* лекции производится локально объяснимое конспектирование в [данной тетради], в [данном ноутбуке], в [данной записной книжке] без всяких альтернатив некоторым приемлемым способом. [Тетрадь] анализируема как [конспект] единственно и исключительно потому, что *там* и *так* совершается работа [конспектирования].

1.4. Несколько заключительных замечаний относительно практики моего исследования. Объектом моего внимания были почти исключительно конспекты лекций. «Почти исключительно» указывает на то, что в ряде случаев я обращался к конспектам письменных текстов с целью выяснения того, какие фрагменты оригинальных текстов попадают в конспект, как такой конспект организуется, а также для последующего сравнения конспектов текстов и конспектов лекций. Это позволило мне прояснить некоторые моменты деятельности конспектирования в ходе лекций.

1.5. Ниже, говоря о конспектах, я буду иметь в виду [конспекты по гуманитарным дисциплинам], с которыми мне дове-

лось иметь дело. Там, где это будет необходимо, я буду указывать на особенности [конспектирования] во время [лекций по математике]. Я частично разбираюсь в социологии и психологии как обыденных профессиональных практиках, и практика их преподавания частично понятна мне в силу компетентного владения этими дисциплинами. Я не разбираюсь в математике, преподаваемой в университетах, поэтому ведение конспекта на лекциях по математике для меня проблематично, но эта проблематичность может использоваться (и использовалась мной) для выявления порядка конспектирования. Мои исследовательские мероприятия показывают, что практика конспектирования на лекциях по социологии и лекциях по математике, различаясь в конкретных деталях осуществления, заключается в этих деталях в качестве последовательной деятельности форматирования звучащей речи преподавателя в форме письменного текста, и поэтому практические затруднения, практические рассуждения и практические решения, характеризующие конспектирование ситуативно узнаваемым образом, могут обнаруживаться во время и тех, и других лекций. Это значит, что мы можем обнаружить сходство и различие феноменов порядка конспектирования лишь в конкретных деталях соответствующих практик, а не в интерпретациях непосредственных участников, методических руководствах или предшествующих исследованиях.

Теперь я перейду к описанию конспектирования, разделив изложение на две части: сначала я проанализирую особенности ситуации, в которой ведется конспект, а затем особенности самого конспекта. Это деление не соответствует никакому реальному делению, обнаружимому в живых обстоятельствах лекции. Для конспектирующего студента вести [конспект] — значит в текущих обстоятельствах лекции записывать слова преподавателя в формате конспекта. Ситуация конспектирования и сам конспект неразрывно связаны и взаимно проясняют и упорядочивают друг друга. Поэтому я ввожу данное деление, с одной стороны, в целях специфического упорядочивания своего описания и его чтения и, с другой, в целях указания на особенности моей исследовательской практики, для которой ситуация конспектирования и сам конспект были разными предметами, требовавшими разной активности.

2. Организационные особенности ведения конспекта во время лекции

2.1. Университетская лекция представляет собой, как правило, «выступление» одного преподавателя перед группой студентов. В большинстве случаев лекция конспектируется. В ситуации актуального [конспектирования лекции] принципиальное значение имеют [быстрота] записи и выбор [слов для записи]. Оба эти аспекта являются обыденными, рутинными достижениями локальной производящей когорты, включающей студентов и преподавателя. [Быстрота] записи обеспечивается [скоростью движения руки], [сокращениями] и специфическим способом форматирования речи преподавателя (использованием значков, списков, иностранных слов и пр.). [Быстрота] конспектирования носит относительный характер, поскольку студент стремится [успеть записать то, что говорится], где «[успеть]» означает [занести в тетрадь вот эти слова и записать их упорядоченным способом]», а «[то, что говорится]» — [лекцию]. Студенты не записывают всё подряд. Студенты не записывают то, что говорит преподаватель. Студенты записывают [лекцию], что требует выбора предмета записи, который не является выбором среди альтернатив. Выбор предмета есть целиком и полностью социально упорядоченный феномен, заключающийся в слушании высказываний преподавателя как [лекции-по-данной-теме]. Выбор предмета для записи есть элемент и способ организации [конспектирования], которое состоит в [быстрой-записи-того-что-должно-быть-законспектировано].

2.2. В начале занятия преподаватель объявляет [тему], которая соответствующим образом обозначается в [тетради] в виде заголовка⁴. Тематическая организация конспекта является преобладающим феноменом, воплощающимся в конкретных деталях организации [конспекта]. В актуальной ситуации конспектирования [тема] является «фоном» звучащей последовательности высказываний преподавателя, позволяющим придавать (например, благодаря особой интонации) этим высказываниям характер [высказываний-по-теме] или [отклонений-от-темы], которые, в свою очередь, являются «фоном» различимой [те-

4 О способах форматирования и роли заголовков см. ниже.

матической организации] лекции, воплощающейся в конкретных феноменах порядка конспектирования. Студенты *не* оценивают каждую реплику преподавателя на предмет ее отношения к [теме лекции]. Они записывают каждое [записываемое] высказывание как [сказанное-по-теме], и их запись является наблюдаемым организационным феноменом [ведения конспекта], а не интерпретативной активностью. Слова преподавателя формируются *изнутри* практики [конспектирования], т. е. для любых практических целей ведения конспекта.

2.3. Ведение конспекта во время лекции представляет собой чередование периодов [записывания] и [слушания] (случаи, когда в течение лекции идет непрерывное конспектирование, достаточно редки). И в том, и в другом случае студенты слушают преподавателя (те, которые слушают), но при [конспектировании] слушание предполагает отношение к лекции как к произносимой в определенном темпе и с определенной громкостью последовательности специфических слов, требующих записи, а в случае [простого сидения] лекция слушается как [лекция-преподавателя-по-данной-теме], которая (лекция) в данный момент не должна записываться. Соответственно различаются практические трудности, с которыми сталкиваются студенты в первом и втором случае. В первом случае практические трудности таковы: [не успеваю], [пропустил(а)], [не расслышал(а)], [незнакомое слово]. Во втором случае они связаны с тем, [надо ли уже писать]. Это [надо] является целиком и полностью локальным осуществлением каждого студента, а возникающие трудности — естественными, нормальными трудностями, которые разрешаются либо путем прямого обращения к другим студентам или преподавателю, либо путем консультации с речью преподавателя или конспектами других студентов, либо путем наблюдения за особенностями поведения преподавателя и когорты студентов. Преподаватель, читающий лекцию [слишком быстро], так что студенты [не успевают записывать], может сталкиваться с демонстративным [не-конспектированием], когда студенты нарочито бросают ручку, или трясут устающей от быстрой записи рукой, или открыто возмущаются и т. д. Темп записи и темп речи должны быть согласованными, но не обязательно одинаковыми. Как преподаватель может менять темп и интонационный про-

филь своих высказываний, так и студент может менять скорость записи, начиная использовать больше сокращений или изменяя почерк (при чтении конспектов места, которые [записывались быстрее], легко различимы: почерк становится неровным, «скачущим», с бóльшим наклоном), поэтому преподаватель и студенты могут эффективно подстраиваться под темп учебной деятельности друг друга.

2.4. Во время конспектирования студент [наклоняется к тетради] и [водит рукой слева направо сверху вниз]. Во время слушания студенты [выпрямляются] или [поднимают голову] и начинают [вращать ручку в пальцах] либо [кладут ее]. В любой аудитории и на любой лекции можно наблюдать как студенты одновременно [наклоняются к тетрадям и начинают писать] и одновременно [выпрямляются]. Они делают это все вместе, они делают это единообразно, и они делают это синхронно. Такого рода согласованность является наблюдаемой чертой ситуации лекции, доступной как преподавателю, так и студентам и способной менять организацию лекции: если преподаватель приступает к [диктовке], но студенты не начинают [писать], то преподаватель вынужден обратить их внимание на то, что дальнейшие слова должны быть [законспектированы].

Для студентов согласованное [конспектирование] и [слушание] является неотъемлемой чертой *машинального* конспектирования, обеспечивающей их необходимыми обстоятельствами для того, чтобы [не задумываясь] вести конспект в учебной ситуации лекции и обеспечивающей их [одним и тем же] конспектом. Одновременное коллективное начало и прекращение записи зримо и понятно говорят каждому студенту, когда и что следует конспектировать, причем в данном случае «что» заключается в «когда». Студенту нет необходимости постоянно следить за речью преподавателя и анализировать ее. Для него конспектируемость преподавательской речи определяется в том числе (но не исключительно) свидетельствуемым порядком согласованной деятельности группы студентов, придающей каждому отдельному конспекту содержательное сходство.

2.5. В ходе лекции студенты видят преподавателя, как и он видит их. Для преподавателя конспектирование студентов феноменально заключается в следующем: [нет конспекта на столе], [за-

писывают], [не пишут], [закрывают тетради] и пр. Преподаватель может в той или иной степени организовывать конспектирование, например, повторяя отдельные высказывания, интонационно выделяя фрагменты, требующие записи, или четко произнося либо записывая на доске заведомо незнакомые аудитории слова. Одним из наиболее распространенных способов совместной организации конспектирования преподавателем и студентами является [диктовка]. [Диктовка] представляет собой практику речи-под-запись. Преподаватель при этом может как [читать заранее подготовленные записи] или консультироваться с ними, так и [произносить выученный наизусть текст]⁵. В речи преподавателя легко выделяются те моменты, когда он начинает [диктовать]: его темп становится более ровным, интонация — однообразной, голос — размеренным. При этом преподаватель следит за тем, как пишут студенты, и ориентируется на наблюдаемые особенности конспектирования как на ресурс чтения лекции: например, когда он видит, что большинство студентов записали, он идет дальше. Некоторые преподаватели не обращают внимания на аудиторию, что создает специфические трудности для студентов. В большинстве случаев речевая деятельность преподавателя и ручная деятельность студентов успешно взаимно координируются и корректируются. Преподаватель делает паузы и остановки, чтобы студенты могли записать.

В случае отсутствия открытой [диктовки] студенты могут обнаруживать свойства конспектируемости речи преподавателя, ориентируясь на вводимые им [определения], совершаемые им [перечисления], используемые им [термины], рассказываемые им [примеры] и пр. Студент, по мере последовательной записи конспекта, обнаруживает эти феномены в качестве возникающих и решаемых в каждый момент времени задач слушания-и-записывания [лекции] преподавателя. Например, записывая

⁵ Выделяемая Гофманом (Goffman, 1981) третья практика — импровизация в ситуации университетской лекции — применяется лишь эпизодически и крайне редко сопровождается диктовкой, поскольку сложно импровизировать, когда [одна и та же лекция читается в десятый раз] и когда необходимо соизмерять темп своей речи с темпом записи, делать паузы и повторять свои высказывания в случае, когда студенты прямо этого требуют, и когда они явно не успевают.

(на лекции по социологии управления) «типы организаций», студент должен записать их как последовательный список, каждый пункт которого является одним из элементов этого списка и указывает порядковое место других элементов. При этом список составляется постепенно, по мере перечисления преподавателем соответствующих типов, и поэтому перед конспектирующим возникают задачи определения объема каждого пункта, отделения отдельных пунктов друг от друга и завершения списка с переходом к следующей теме или вопросу. Эти задачи связаны не только со способом организации конспекта, но и со способом организации звучащей речи преподавателя. Речь преподавателя должна оставаться [его-словами-записанными-в-конспекте]. Конспект — это не высказывания студента, это [сказанное-преподавателем-по-теме], вне зависимости от того, записаны ли его высказывания дословно или нет и как они отформатированы. Их записанность-за-преподавателем является неотъемлемой характеристикой практики конспектирования, наблюдаемой, поддерживаемой и организуемой в конкретных деталях конспекта (например, в [пробелах] между фрагментами текста, которые не просто указывают на паузу в речи преподавателя или произнесение им фразы «Теперь рассмотрим...», а являются слышимо-записуемыми феноменами последовательности [смены темы] в ходе лекции).

2.6. Погружение студентов в конспектирование создает в аудитории [тишину], в которой становятся слышимы определенные звуки: [шелест переворачиваемых страниц], [покашливания], [берущиеся или откладываемые ручки, карандаши или фломастеры], [звуки вне аудитории] и др. Некоторые из этих звуков вызваны упорядоченной деятельностью конспектирования и могут свидетельствовать об особенностях ее протекания и организации. Например, звук закрываемых тетрадей и щелкающих ручек слышимо говорит о [конце лекции]. Точно так же звук движущихся по бумаге рук, либо берущихся со стола ручек, либо [недовольный ропот] позволяют преподавателю делать определенные заключения о темпе и ритме ручной работы студентов в связи с темпом и ритмом чтения лекции. Конспектирование создает в аудитории определенную звуковую среду, различимую для ее участников и учитываемую

ими при организации своей деятельности, в частности, для того чтобы [не-конспектировать]. [Не-конспектирующие] во время конспектирования ведут себя таким образом, чтобы зримо и слышимо их поведение не стало [обращающим-на-себя-внимание-преподавателя]. Преподаватель не может следить за всеми студентами и далеко не все преподаватели будут обращать внимание на тех, кто явно [не конспектирует], но ситуация чтения-лекции-и-конспектирования часто корректируется преподавателем, просящим «нарушителей» «выйти из аудитории», или самими студентами, которые [шिकाют] одноклассникам: «Тише». Подобные корректирующие действия целиком ситуативны, поскольку предпринимаются не в зависимости от абсолютных показателей шума и ненормальности поведения, а всегда в качестве следствия и способа осуществления локально упорядочиваемой лекции, читаемой здесь и сейчас так конспектирующей данной группе в данном помещении. Только на фоне подвижной зримой-слышимой упорядоченной среды феноменального чтения лекции и конспектирования то или иное действие [обращает-на-себя-внимание]. Следовательно, конспектирование, вне зависимости от того, является оно обязательным или нет, всегда должно реализовываться как последовательность наблюдаемых, т. е. слышимых-и-видимых, ситуативных осуществлений.

2.7. Еще один звук, нередко раздающийся в аудитории во время конспектирования, — звук мела, соприкасающегося с [доской]. Учебная аудитория, в которой читаются лекции, — это не только пространство, в котором как-то взаимно располагаются преподаватель и студенты, и которое обеспечивает специфическую акустическую среду, но и пространство для записи, совершаемой на [доске]. Преподаватели часто пользуются [доской] во время лекций; в некоторых случаях без доски чтение лекций и конспектирование невозможно, например, при чтении лекций по математике. Всё, что пишет преподаватель на доске, должно быть перенесено в конспект, поскольку на доске пишется то, что [должно быть записано], или то, что [важно], или то, что [можно было бы записать неправильно], или то, что [может быть только нарисовано-и-скопировано]. В ходе лекций по математике пространство доски является пространством совершения математи-

ческих операций, последовательность которых, в том виде, в каком она записывается, одновременно *является* математическим действием и *учит* студентов, конспектирующих лекцию, математике. Преподаватель, пишущий на [доске], говорит о том, что пишет, и пишет то, что говорит. В случае математики студент тем самым обнаруживает, как следует делать символическую запись и как ее следует математически читать. Для студента, повторяющего в конспекте то, что пишет преподаватель на [доске], переносимые [слова], [числа] или [рисунки] носят точный и обязательный характер. Они *должны* быть скопированы *именно* в таком виде. Это не снимает стоящую перед студентом задачу соотношения записи на доске с другими записями и другими фрагментами звучащей речи преподавателя. Кроме того, нередко возникает проблема расположения того, что переносится, в тетради, а также коррекции записанного. В случае математики можно наблюдать, например, ситуацию, когда преподаватель говорит: «... тогда опускают фигурные скобки и пишут просто...» и стирает при этом нарисованные/написанные ранее на доске фигурные скобки. На лекциях по гуманитарным дисциплинам тоже возможна подобная ситуация, когда преподаватель начинает рисовать таблицу, а потом, обнаружив, что одна из колонок слишком узкая, стирает вертикальную линию и проводит ее в другом месте. Для студентов это создает определенные трудности. В конспекте, ведущемся ручкой, такое действие совершить невозможно, как невозможно и предусмотреть подобный ход событий. В данной ситуации существует несколько решений. Одно из них — вести запись карандашом, который можно стереть. Другое — дождаться, пока преподаватель нарисует весь рисунок целиком или закончит объяснение формулы. Первый вариант имеет очевидные недостатки, связанные с трудностью последующего чтения записей и их недолговечностью. Второй вариант применим лишь в ограниченном числе случаев, поскольку создаст риск [отстать] от преподавателя, читающего лекцию.

Эффективное конспектирование в актуальной ситуации лекции — это практика, в которой неразрывно связаны ситуационные обстоятельства лекции и конспект как организуемая и организующая последовательность осмысленных рукотворных деталей записываемого текста, рисунков и чисел. Что именно бу-

дет содержать конспект — это не раз и навсегда решенный вопрос, предполагающий «подгонку» актуального материала звучащей речи преподавателя и надписей на доске под идеальную схему конспекта, а ситуационная, всегда *заново* решаемая задача, обязанная своей осмысленностью и определенностью непредсказуемым локальным практическим обстоятельствам конспектирования. В этом смысле, конспектирование — это не только то, что совершается *во время* лекции, но и то, *в чем* совершается лекция. Поэтому конспект как тетрадь с записями дополняется, хранится и читается в новых учебных (и не только) ситуациях в качестве созданного *там и тогда* материального носителя [знания]. Это [знание], содержащееся в конспектах, носит специфически образовательный характер и может быть рассмотрено как элемент самой практики конспектирования, воплощенный в конкретных подробностях конспектов. Я вернусь к проблеме [знания] позже, а сейчас я опишу, что можно встретить в конспектах.

3. Организованные черты конспекта как записи лекции

Конспект — насквозь образовательная социальная вещь, используемая в самых разных учебных ситуациях, продуктом и ресурсом которых она является. Конспект создается на лекции и поэтому является элементом соответствующей ситуации, которая благодаря ему начинает существовать как отформатированная запись слов преподавателя, но он изначально создается с учетом его дальнейшего использования, прежде всего, в ситуации экзамена. Это не значит, что конспект делается «под» экзамен. Конспект должен быть читабельным, но не читабельным-только-так-и-никак-иначе. В то же время, он служит феноменом образовательной практики, которая, будучи воплощенной в конспекте, приобретает специфические черты, главной из которых является [тематическая организация]. В конспектах записано не всё, что сказал преподаватель, но всё, что записано в них, является учебным материалом, прочитанным преподавателем во время лекции. Образовательный характер этот материал приобретает при переходе от лекции к конспекту и от конспекта к экзамену. Конспект позволяет фиксировать речь преподавателя как объек-

тивно учебную речь, вне зависимости от ее пользы или бесполезности для экзамена. Ситуация, когда за преподавателем [нечего записать], связана с актуальными особенностями [так-читаемой-данным-преподавателем-лекции], но при этом возможна лишь внутри университетских учебных практик [конспектирования] студентами передаваемых [знаний].

Конспекты — как читабельные и тематические учебные записи — обнаруживают следующие характеристики.

3.1. Первое, что бросается в глаза при чтении конспектов, — рубрикация. Каждая лекция представляет собой [тему] (новую или продолжающуюся), которая включает подтемы. [Тема] обозначается с помощью заголовков, которые выделяются в тексте конспекта посредством более крупного или жирного шрифта, цвета, подчеркивания, пробелов, прямого указания «Тема: », размещения по центру страницы или каким-либо другим образом. (Этими же способами в тексте могут выделяться отдельные ключевые слова или фразы.) Весь конспект маркируется так, что при его дальнейшем чтении не возникает никаких сложностей с определением того, о чем можно прочитать в данном месте конспекта. Поиск [тем] и выделение того, что относится к данной [теме], как воспринимаемых особенностей его организации, позволяют потом, во время подготовки к экзамену, соотносить [вопросы к экзамену/зачету] с теми фрагментами текста, которые являются [ответами] на них. При этом предполагается, что весь цикл прочитанных данным преподавателем лекций имеет прямое отношение к экзамену, т. е. либо учитывался при составлении экзаменационных вопросов, либо сразу читался по некоему тематическому «плану», из которого взяты как формулировки вопросов, так и формулировки тем лекций, вплоть до совпадения реальной последовательности тех и других. Соответствие вопросов к экзамену и конспекта становится проблемой поиска и чтения [ответов] лишь при подготовке к экзамену, тогда как во время конспектирования студент вынужден обнаруживать способ выделения [тем] и разбиения текста в звучащей речи преподавателя.

4.2. Преподаватель может обозначать переход к другой теме и тем самым обеспечивать студентам различимую [смену тем] с помощью таких приемов, как паузы, изменение интонации, пря-

мое указание, [приведение примера] и др. В конспекте [смена тем] указывается в основном посредством пробелов, абзацев и выделений. «Сплошной» текст между этими указателями, скорее всего, относится к одной теме или к одному аспекту и является его «расшифровкой». Благодаря этому наблюдаемая организация конспекта позволяет устанавливать, где, о чем и сколько говорится без последовательного и тщательного чтения текста конспекта. Конспект становится визуально доступным организованным набором [тем], как они излагались данным преподавателем. Различные вертикальные и горизонтальные границы фрагментов текста делают конспект упорядоченным пространством осуществления специфической перцептивной работы, заключающейся в поиске, выявлении, чтении и запоминании прочитанных преподавателем [тем] как наблюдаемых феноменов порядка записи и чтения конспекта, воплощающихся в конкретных деталях расположения текста в тетради.

3.3. При наличии заголовков и выделений конспект приобретает университетско-специфический упорядоченный образовательный характер, фиксируемый и обнаружимый в деталях текста, из которых наиболее бросающимися в глаза являются [сокращения]. [Сокращения] выступают как феноменом письма, так и феноменом чтения. Студенты конспектируют так, чтобы [успевать] за преподавателем и делать запись разумно [быстро], и поэтому [сокращают], даже если темп речи преподавателя позволяет полностью фиксировать все его слова. В то же время, конспект должен быть читабелен для студента, его ведущего, т. е. для [студента-как-свидетеля-и-участника-данной-образовательной-ситуации]. Тот факт, что конспекты передаются другим студентам и могут быть прочитаны любым компетентным читателем, не знакомым с обстоятельствами их составления, свидетельствует о том, что в ходе лекции студенты стараются писать «[разборчиво]». Соображение разборчивости и соображение быстроты, т. е. уменьшения неопределенности чтения и записывания всего, что должно быть записано, являются неотъемлемыми чертами процесса конспектирования, в ходе которого студенты слово за словом записывают говоримое преподавателем, [сокращая с помощью точки или дефиса], [переноса или не переноса], в зависимости от актуального темпа записи и определяемого на глаз

доступного пространства для переноса, [подчеркивая], [делая отступы], [рисуя], [составляя списки], [записывая формулы], не руководствуясь при этом соображениями максимизации экономии и скорости, поскольку в конспектах повсеместно встречаются записанные целиком слова, которые можно было бы легко сократить или которые сокращались в других местах текста. Когда студент конспектирует, он не применяет систему сокращений к записываемым звучащим словам преподавателя. Совершаемая им ручная работа обусловлена целиком и полностью локальными практическими обстоятельствами письма, проясняемыми в каждый момент времени в зависимости от предыдущего и последующего его хода. Это же имеет место и при чтении конспекта: беспроблемность чтения любого конспекта, содержащего сокращения, обеспечивается последовательностью слов, каждое из которых проясняет смысл предыдущих и последующих слов, так что даже потенциально двусмысленные слова легко прочитываются. В процессе ведения конспекта студент сокращает, исходя не из особенностей данного слова самого по себе, а из его особенностей как включенного в цепочку слов, образующую здесь и теперь составляемый конспект.

Для ускорения записи в конспектах используются различного рода символы («= \Rightarrow » вместо «следовательно»), цифры («2» вместо «два»), иностранные слова («has» вместо «имеет») и т. п., которые могут быть как достаточно распространенными, так и изобретенными самым конспектирующим. В случае использования индивидуальной системы записи конспект становится частично или полностью нечитабельным для посторонних. Как правило, необходимости в последовательном применении системы кодирования не возникает, поскольку сама по себе она не учитывает складывающихся ситуационных обстоятельств конспектирования, которые каждый раз предсказуемо уникальны. Студент решает, что и как сокращать, *каждый раз заново*, т. е. в зависимости от темпа преподавателя, темпа записи, предмета обсуждения, времени занятия и других локальных параметров лекционной ситуации.

3.4. Помимо указанных аспектов конспекты демонстрируют еще одну распространенную и всепроникающую характеристику своего содержания: [перечисления]. Во всех конспек-

тах встречаются списки, обозначаемые последовательностью букв (а, б, в, г...), цифр (1, 2, 3, 4...; I, II, III, IV...), тире (—, —, —, —...), слов (во-первых, во-вторых...) или абзацными отступами. Большинство из этих перечней легко обнаруживаются студентами в звучащей речи преподавателя, но даже в случае отсутствия «подсказок» студенты форматируют материал лекции в конспекте подобным образом. [Списки] служат, во-первых, [тематической организации] конспекта: то, что становится пунктом, является либо обозначением [темы], либо обязательным аспектом [темы], тем, в чем эта [тема] заключается и что, например, должно быть сказано на экзамене. Во-вторых, они указывают на последовательность изложения [темы]: что за чем следует говорить. При чтении конспекта перечисления воспринимаемо различимы как элемент организации конспекта, поэтому читающий читает то или иное место конспекта либо как элемент [тематической структуры], либо как элемент списка, либо как то и другое одновременно (поскольку любой список — это список *чего-то*: [отличия между понятием и словом] в конспекте по логике, [характеристики масс] в конспекте по социологии, [свойства векторного поля] в конспекте по математике). В-третьих, списки снимают необходимость создания связного текста: элементы списка могут не иметь между собой никакой связи, кроме той, что все они одинаковым образом соотносятся с предметом перечисления и обозначены в таком качестве одним и тем же способом. Для преподавателя, читающего лекцию, и для студента, ведущего конспект, перечислительный характер произносимых и записываемых высказываний делает необязательным обнаружение возможности их соотнесения друг с другом в качестве целостного текста. Тематические фрагменты могут начинаться и заканчиваться в любом удобном месте без указания на то, что предшествовало им, и что за ними последует.

3.5. Но *не всё* содержание конспектов структурируется в виде списков. В конспектах можно также обнаружить [примеры], [определения] и [простой текст]. Все эти элементы содержания указывают, [что-это-такое] в отношении той или иной темы или термина ([общество], [интеграл], [темперамент]). Соответственно, человек, способный, например, [дать определение], считается [знающим-что-это-такое]. Формулировки, встре-

чающиеся в конспекте, не должны быть простым предметом для запоминания. Они произносятся преподавателем и конспектируются студентом в качестве воплощенного университетски-специфического [знания], которое становится предметом обнаружения, коррекции и оценки в ситуации экзамена. Точность воспроизведения конкретной формулировки оказывается релевантной лишь в рамках [ответа-на-вопрос-на-экзамене] и лишь в качестве свидетельства [владения предметом]. И для студентов, и для преподавателей конспект является зафиксированным, но не застывшим учебным материалом, передача которого студентам в формате лекции и овладение которым студентами в формате конспекта (записываемого-и-читаемого) обеспечивает образовательную практику феноменальными чертами порядка. Образовательная практика понимается и реализуется как воплощенная в конкретных деталях, насквозь материальная последовательность действий, узнаваемость которых достигается и поддерживается изнутри самой этой практики. Университетски-специфические феномены порядка производятся как феномены чтения лекции, ведения конспекта, сдачи экзамена и т. д.

3.6. Гофман (Goffman, 1981) обращает внимание на проблему передачи скобок и кавычек в устной речи. При конспектировании университетских лекций данной проблеме сопутствует проблема использования скобок и кавычек при записи речи преподавателя. Эта проблема решается в зависимости от особенностей речи преподавателя, имеющихся у студента привычек письма и тематической организации потока звучащей речи (скобки и кавычки используются для комментариев, уточнений, прямой речи, слов в переносном значении) и другими способами.

Сказанное выше не предполагает описания конспекта как реализации некоего образца в актуальных обстоятельствах деятельности. Скорее, конспектирование есть практика поддержания и организации *самих* этих обстоятельств. Поэтому конспект не «стабилизирован» и не стремится к «стабилизации», т. е. его конкретная форма всегда ситуационно-ориентирована. В ходе лекции и после нее конспект постоянно трансформируется (дописывается, переписывается, размечается в соответствии с номерами экзаменационных вопросов; в тексте подчеркиваются определенные места, выделяются заголовки, стираются или кор-

ректируются карандашные записи и рисунки, вставляются листки с отсутствующими лекциями и т. д.). Конспект непрерывно *производится*, сохраняя при этом наблюдаемый характер конспекта. Условием сохранения этого характера является демонстрация конспектом свойств материальной образовательной вещи.

4. Конспект как материальная образовательная вещь

Образовательная материальность конспекта заключается в том, что он выступает специфически студенческой вещью, является местом производства и поддержания различных образовательных феноменов и переходит из ситуации в ситуацию, обеспечивая их учебную преемственность.

4.1. Конспектирование — это деятельность, характерная для студентов. Конспектируют *студенты*, и они являются студентами в той мере, в какой конспектируют. Не-конспектирующий студент не перестает быть студентом, но конспектирующий им является. Любой, кто зайдет в университетскую аудиторию посреди лекции и увидит конспектирующих людей, скажет, что они — студенты. Любой, кто зайдет в университетскую аудиторию посреди лекции и увидит людей, которые не конспектируют, но слушают преподавателя и имеют перед собой на столах тетради, скажет, что они — студенты. Любой, кто зайдет в университетскую аудиторию посреди лекции и увидит не конспектирующих, слушающих, но не имеющих тетрадей перед собой на столах людей, имеет все основания усомниться в том, что они студенты, или в том, что он попал на лекцию. Конспектирование может требоваться от студентов и становиться предметом оценивания со стороны преподавателя (некоторые преподавателя делают предьявление собственноручно написанного конспекта условием допуска к экзамену), т. е. может рассматриваться как свидетельство определенного рода студенческой активности — [посещения лекций]. Для студентов, в свою очередь, конспект служит основанием оценки каждого отдельного преподавателя, который [слишком быстро говорит], [читает всё по книжке], [за ним нечего записать], [дал много полезного] и т. д. Следовательно, конспект — эта такая образовательная вещь, в отношении про-

изводства и использования которой преподаватели и студенты обнаруживают единство и различие своих действий.

4.2. Конспект является местом и способом производства различных образовательных феноменов, *помимо* самого конспектирования. Как уже отмечалось, конспект неразрывно связан с [чтением лекции]. Для преподавателя конспектирование студентов как то, что он видит и слышит в аудитории, и как то, что имеет прямое отношение к его речи, является объективным фактом образовательной ситуации чтения лекции. Конспект — это отформатированная речь *преподавателя*. Студенты не записывают всё, что говорит преподаватель, а преподаватель не говорит лишь то, что должно быть записано. Преподаватель изначально знает, что его будут конспектировать. Именно *так* он читает лекцию. Это не означает, что преподаватель всегда ожидает конспектирования, требует его и будет применять санкции против (либо осуждать) тех, кто не конспектирует. Речь идет лишь о том, что любой преподаватель знает, что его могут конспектировать, и имеет дело с конспектированием как осмысленной студенческой деятельностью, понятной всем участникам ситуации и оправданной здесь и теперь. Преподаватель, не обращающий внимания на аудиторию, может при определенных условиях столкнуться с попытками организации его деятельности студентами, например, посредством просьбы уточнить или повторить что-либо; т. е. ведение конспекта является не только осуществлением порядка неразрывно связанных феноменов конспектирования и феноменов чтения лекции, но и выступает основанием для их взаимной коррекции, оценки и согласования.

Конспект воплощает образование воспринимаясь объяснимым образом. Он «материализует» его в зримых деталях ситуативных действий. Например, существует такой феномен как [пропустил лекцию]. Этот феномен может форматироваться различным образом в разных образовательных ситуациях преподавателем, выставяющим оценку, старостой группы, ведущим журнал посещений, и студентом, ведущим конспект. Для студента, ведущего конспект, [пропущенная лекция] — это лекция, которая отсутствует в конспекте, но должна там быть, и поэтому она *есть* пустое место, оставленное для нее, или листок с лекцией, вложенный или вклеенный в конспект (как правило —

именно там, где располагается пропущенная лекция, т. е. между предыдущей и последующей лекциями). [Пропущенная лекция] зримо отсутствует в конспекте, точно так же как там зримо присутствует [фамилии, имя, отчество преподавателя].

Таким образом, конспект «материализует» различные образовательные действия, и поэтому должен анализироваться именно как практический феномен, приобретающий осмысленность только в рамках и в качестве способа своего осуществления. Ситуационная практика достижения и поддержания этого феномена составляет первое и единственное условие упорядоченной реализуемости и анализируемости конкретных деталей конспектирования в актуальной ситуации лекции.

4.3. Как материальная образовательная вещь конспект переходит из одной учебной ситуации в другую и является одним из оснований их отождествления. Каждая новая лекция становится [очередной-лекцией-по-данному-курсу] в том числе благодаря конспекту. Это происходит потому, что, во-первых, конспект содержит естественную образовательную речь. Эта речь присутствует как на лекции, так и на экзамене, на семинаре, в разговорах с преподавателем, причем именно благодаря конспекту. В конспекте образовательная речь преподавателя приобретает материальный характер записанных высказываний, которые могут храниться, напоминаться и воспроизводиться неограниченное число раз, при этом не будучи индивидуально-специфическими. Речь преподавателя, отформатированная и записанная в конспекте, становится основанием для образовательных высказываний студента, т. е. производимых в образовательных ситуациях и достаточных для всех образовательных целей. Во-вторых, конспект представляет собой последовательность локальных записей, ведущихся на протяжении [курса]. Это вещь, которая переходит с занятия на занятие и обеспечивает их преемственность как последовательность тематизаций. Конспект делает каждую лекцию одной-из в порядке смены тем. Лекции следуют одна за другой так, как это отражено в конспекте как записи звучащей речи преподавателя.

Предыдущее описание работы конспектирования в разделах 3, 4 и 5 позволяет сформулировать свойства конспекта как

обыденной рутинной практики, осуществляемой в актуальной ситуации лекции.

5. Обыденные образовательные свойства конспекта-плюс-лекции

Каждодневная учебная работа конспектирования, заставляющая студента [класть конспекты в сумку], [ехать в университет], [искать аудиторию в расписании], [садиться на «свое» место], [доставать конспект], [ожидать начала лекции], [открывать конспект], [записывать тему], [писать во время лекции], [закрывать конспект] и [идти на следующую пару], при этом действуя *вместе* с другими студентами и делая *то же самое*, что и они (что не значит — *точно так же*, как и они), обладает собственным порядком, в рутинном производстве которого она заключается. Все предыдущее описание было попыткой схватить обыденные свойства конспекта, наблюдаемые в актуальной ситуации конспектирования на лекции. Теперь я попытаюсь выявить обыденные университетски-специфические образовательные свойства пары конспект-плюс-лекция.

Конспект как неотделимая часть лекции является а) соответствующим-тому-что-читал-преподаватель, б) запоминаемым-и-вслух-произносимым, в) содержащим-ответы-на-экзаменационные-вопросы, г) содержащим-знание.

5.1. Во-первых, конспект адекватен звучащей речи преподавателя, в том смысле, что любой конспект — это [конспект-по-курсу-данного-преподавателя], т. е. конспект, содержащий [то-что-хочет-передать-данный-преподаватель] и [то-что-он-будет-спрашивать-на-экзамене]. Данный конкретный преподаватель, фамилия, имя и отчество которого записаны в конспекте и который читает лекцию *именно* так и никак иначе ([читает быстро], [использует много незнакомых терминов], [зачитывает с листа], [диктует] и т. п.), осуществляет анонимную и бессмертную социальную работу чтения лекции индивидуально-уникальным способом, заключающимся в последовательности предпринимаемых им ситуативных действий: выборе *такого* содержания лекции, чтении с *такой* скоростью, *такой* реакции на действия студентов. Студенты знают, что кто бы ни прини-

мал экзамен, они будут готовиться по данному конспекту. Это не значит, что они пишут *для* того, чтобы потом готовиться по данному конспекту. В актуальной ситуации подготовки они должны будут *обнаружить* пригодность конспекта для ответа на экзаменационные вопросы. В момент конспектирования студенты стремятся зафиксировать речь преподавателя так, чтобы полученный конспект был *достаточно* полон, *достаточно* точен и *достаточно* читабелен для всех практических образовательных целей.

Благодаря своему соответствию [курсу-лекций-читаемому-данным-преподавателем] конспект становится *исторической* записью: он свидетельствует об истории учебного курса, об истории взаимоотношений с преподавателем и об истории овладения естественной образовательной речью, которая становится доступной в качестве произносимой-и-записываемой в виде [тем], прочитанных на тех лекциях, на которые [ходил] автор конспекта. Конспект фиксирует и производит университетско-специфические исторические факты посещения занятий, домашних заданий, подготовки к экзамену, обучения конспектированию, темпа речи преподавателя.

5.2. Конспект, содержащий естественную образовательную речь, — отформатированные высказывания преподавателя, — представляет собой одновременно текст для *запоминания* и текст для *напоминания*. Конспект — не набор речевых формул, которые надо зазубрить. Преподаватель на экзамене будет требовать и оценивать [ответ], а не «выученный наизусть текст». Для студента ответ — это как то, что *есть* конспект, так и то, что *содержится* в конспекте. Конспект *является* ответом, но при этом он *должен быть* прочитан и выучен как [ответ], который бы подходил для ситуации экзамена. В этом смысле, конспект, как предмет запоминания, *напоминает* студенту о том, как следует отвечать. Это же касается и неэкзаменационных ситуаций: конспект указывает на способ действия, владение или не-владение которым легко устанавливается в актуальных ситуациях. Это действие может быть как вербальным (например, способность [дать определение биоценоза]), так и любым другим, специфичным для той или иной области практики (например, для математики оно может заключаться в реальной последовательности дей-

ствий доказательства теоремы Гёделя). Конспект, следовательно, не предназначен для заучивания наизусть. Последующее произнесение вслух материала конспекта заключается не в актуализации запомненного, а в локальном ситуационном производстве феноменов порядка, обнаруживающем разницу между буквальным содержанием конспекта и текущим компетентным действием. Владение конспектом как тем, что содержит учебный материал, является *свидетельствуемым осуществлением этой разницы*. Например⁶, когда на экзамене преподаватель спрашивает о том, каковы свойства нервной системы по Павлову, а студент отвечает: «Я уже не помню», преподаватель не оценивает его ответ с точки зрения силы или слабости памяти студента или ее объема. Для преподавателя студент зримо и слышимо [не отвечает] на экзаменационный вопрос. Для него проблема кроется не в том, что студент чего-то не запомнил, а в том, что он здесь и сейчас не использует учебный материал в качестве способа ответа на вопрос. И сам студент, *так* реагируя на вопрос преподавателя, тоже использует разницу между запоминанием и знанием учебного материала для оправдания своего [не-ответа]. Студент знает ответ, но не помнит. Здесь, как и во всех остальных случаях, запоминание содержания приобретает осмысленность не само по себе, а как опознаваемая черта ситуативно-объяснимого действия произнесения его вслух. Поэтому студенту нет необходимости записывать, запоминать и воспроизводить в точности то, что говорит преподаватель. Звучащая речь преподавателя должна быть обнаружена как естественная образовательная речь в актуальной ситуации конспектирования, подготовки к экзамену и ответа на вопрос.

5.3. Конспект содержит ответы на экзаменационные вопросы, поскольку он зримо структурирован как последовательность [тем], формулировки которых совпадают или могут совпадать с формулировками [вопросов]. При подготовке к экзамену студенты пользуются так записанным конспектом в качестве записи [лекции], т. е. того, что [дал] преподаватель. Преподаватель, оценивающий [ответ] студента, может апеллировать к тому, что он [это читал им], и поэтому незнание студентом определенных

⁶ Пример взят из статьи Тани Тягуновой «Смотреть этнофеноменологически» (Тягунова, 2009, с. 92).

вещей является свидетельством плохой подготовки, а не плохого конспекта. Конспект должен содержать естественную образовательную речь, которая упорядочена таким образом, что ее можно повторять, запоминать, применять и оценивать в различных учебных ситуациях, в первую очередь — в ситуации экзамена. Тот факт, что преподаватель на лекции читает [то, что будет спрашиваться], делает его высказывания необходимо-повторяемыми, т. е. требующими неоднократного возвращения к ним, для чего используется конспект. Это возвращение всегда организуется как обнаружение [вопросов] и [того, что по ним можно сказать]. [Готовность] ответить на экзаменационный вопрос означает [готовность] использовать естественный образовательный язык, т. е. демонстративно знающе говорить то же и так же, как читал преподаватель. Это вызывает к жизни интересный феномен: иногда студенты, читая конспект, находят его [пустым]. В нем что-то записано, иногда даже довольно много, но [сказать нечего]. Чтение записанной и отформатированной речи преподавателя не предоставляет оснований для нахождения способа ответа. Следовательно, [полнота] конспекта оценивается исходя не из объема текста, а в рамках локальной деятельности подготовки к экзамену. Конспект должен быть *достаточно* для ответа на экзамене, т. е. должен обеспечивать достаточно-продолжительный, соответствующий-тому-что-читал-преподаватель, демонстрирующий-знания, сформулированный-на-естественном-образовательном-языке ответ. Это означает, что ответ-на-экзаменационный-вопрос должен быть обнаружен в практике чтения, а не записи. В ходе лекции студенты не записывают ответы на экзаменационные вопросы. Эти ответы являются обнаруживаемой ситуационной чертой чтения *так* составленного конспекта.

5.4. Принято говорить, что лекция служит «передаче знаний». Также принято говорить, что экзамен служит «проверке знаний». Я полагаю, что эти утверждения не являются «просто словами», но и не описывают происходящее в аудитории или на экзамене. «Знание», о котором идет речь, может быть проанализировано как ситуативная практика, воплощающаяся в локальных деталях. Передача и проверка «знаний» свидетельствуемо осуществляются в конкретных обстоятельствах и в *качестве*

конкретных обстоятельств. Нет необходимости апеллировать к «представлениям участников о знании» или к «распространенным в культуре концепциям знания», чтобы понять, как знание локально транслируется и оценивается наблюдаемым и компетентным образом. Проблема «знания» может быть сформулирована как проблема описания наглядных университетско-специфических феноменов порядка, которые производят и на которые ориентируются студенты и преподаватели, тем или иным образом организуя свою деятельность.

В представленном выше описании обыденной деятельности конспектирования [знание] обнаруживается как ситуационно-специфическое расхождение между способом записи естественной образовательной речи и локальной упорядоченной практикой конспектирования.

Практика конспектирования, предполагающая определенный способ записи звучащей речи преподавателя, состоит в обнаружении способа осуществления форматирования данных слов данного преподавателя в каждый момент времени. Определенные черты речи преподавателя оказываются релевантными для ситуационной последовательности действий конспектирования в той мере, в какой эта последовательность придает свойства осмысленности конкретным способам их выявления. Поиск этих черт в процессе записи и составляет работу конспектирования, воплощающуюся в наблюдаемых деталях деятельности конспектирующего. Это же обстоятельство фиксирует Ливингстон, разделяя «контекст» и «детали» (Livingston, 2008). Он полагает, что описание деталей не дает нам описания деятельности, поскольку детали получают значение лишь в той мере, в какой они связаны с контекстом, представляющим собой ситуативные практики их производства. Он приводит пример с пазлом. Собираание пазла может быть описано как постепенная работа подгонки отдельных его фрагментов друг к другу, в процессе осуществления которой наблюдаются феномены сборки отдельных фрагментов картинки, построения краев картинки, складывания одноцветных фрагментов в одну кучку и т. д. Однако эти детали не специфицируют практику собирания пазла, они лишь указывают на ее неисправимо ситуационный характер. Практика собирания пазла специфицируется контек-

стом, который «заключается в ситуативных практиках: он состоит в специфических для данного материала непосредственных задачах поиска релевантных для паззла черт фрагментов паззла» (Livingston, 2008, p. 847). Конспектирование представляет собой практику решения задач ситуационного специфического для данных слов преподавателя поиска черт записуемости преподавательской речи, воплощающихся в конкретных деталях конспекта. Ведение конспекта представляет собой решение этой проблемы в каждый момент времени. На уровне деталей это решение состоит в том, что студент, например, конспектирует [перечисления], или [определения], или то, что [диктуется], но на уровне контекста задача конспектирующего — определение конспектно-релевантных черт каждого слова и высказывания. Это позволяет анализировать практику конспектирования без отсылки к иным мотивирующим ее обстоятельствам, помимо самой этой практики. Только на фоне так понятого контекста реальная, живая работа конспектирования становится анализируемой в конкретных деталях деятельности. Ограничение вводимого Ливингстоном разделения контекста и деталей состоит в том, что он формулирует его как *аналитическое* достижение. Я полагаю, что наравне с аналитическим его употреблением можно говорить о ситуативной работе обнаружения разницы между деталями и контекстом в рамках и в качестве способа осуществления специфической деятельности. В случае конспектирования такое обнаружение может быть обозначено как работа передачи [знания]. Разделение контекста и деталей осуществляется самими участниками лекционной ситуации как видимая и поддерживаемая черта их деятельности. Конспектирование — это не только последовательное решение задач поиска записуемости преподавательской речи в ходе и в виде именно так организованной деятельности, но и последовательное решение задач поиска разницы между последовательным решением задач поиска записуемой преподавательской речи и именно так организованной деятельностью в ходе и в виде именно так организованной деятельности. Именно на это ориентируется преподаватель во время чтения лекции и на экзамене: студент «овладевает» учебным материалом в той мере, в какой он в своих здесь и теперь осуществляемых действиях обнаруживает разделение между данной

специфической записью речи преподавателя в конспекте и упорядоченной деятельностью конспектирования. Конспектируя, студент должен вести запись неким конкретным образом, но при этом *такой* способ записи должен рассматриваться как ситуационно специфический способ воплощения практики конспектирования, которая представляет собой деятельность форматирования слов преподавателя как естественной образовательной речи и потому заключается не в конкретном способе записи самом по себе, а в обнаружении конспектируемых свойств высказываний преподавателя. Иными словами, именно разделение конкретного способа записи и ситуативной практики конспектирования позволяет словам преподавателя превращаться в [знание] студента, являющееся, тем самым, одним из феноменов конспектирования. Это не значит, что конспектирующий студент автоматически становится знающим, поскольку [знание] в данном случае вообще не является индивидуальной характеристикой. [Знание] производится как *насквозь* ситуационный феномен, осмысленный только *в качестве* конкретных осуществлений практики [конспектирования], [ответа на экзамене], [чтения учебника] и т. д.

6. Представленность конспектирования в существующей литературе

В литературе по конспектированию нет недостатка. Я рассмотрю лишь наиболее характерные примеры и покажу, почему они не схватывают конспектирование как обыденную университетско-специфическую практику.

6.1. Критики сложившейся системы образования утверждают, что конспектирование — одно из свидетельств пассивной роли студента в обучении. «Существующий в сегодняшнем университете образовательный процесс может быть обозначен как процесс обучения. Его сутью является трансляция знания от преподавателя к студентам. Ключевая фигура при такой организации процесса — преподаватель. Он определяет цели курса и его содержание, соотносясь с некоторыми нормативными документами, а также выбирает достаточно традиционные формы и методы обучения — лекции и семинарские занятия. От студента

при этом требуется усвоение транслируемых знаний путем участия в процессе обучения, т. е. посещение занятий, конспектирование лекций, выступление на семинарах, выполнение практических заданий, сдача экзаменов и зачетов» (Университет как центр, 2004, с. 153). Студент выполняет задания преподавателя и затем определенным образом оценивается. Ни контроля над процессом обучения, ни возможности избежать участия в этом процессе у него нет. Это значит, что практика конспектирования является лишь средством репродукции лекции. Подобная точка зрения исходит из само собой разумеющейся предпосылки: если студент записывает за преподавателем, то он должен как можно более адекватно воспроизводить его речь. В большинстве критических текстов, где конспектирование оценивается как свидетельство бессмысленности лекционно-семинарской системы, сама эта деятельность наделяется знакомыми чертами повторения, копирования, ретрансляции и т. п., вне зависимости от конкретного способа ведения конспекта. При этом собственно *работа* «ретрансляции» не становится предметом исследования.

6.2. Практика ведения конспекта становится предметом внимания в различных методических пособиях (см.: Владимиров, 1969; Минько, Минько, 2003; Павлова, 1989; Штернберг, 2005 — наиболее показательные и последовательные попытки методической тематизации лекций), содержащиеся в которых описания конспектирования обладают следующими чертами.

а) Конспектирование анализируется как психологический по своей сути процесс. «Под *конспектированием* мы понимаем процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста» (Павлова, 1989, с. 3). В этом смысле основной становится проблема *восприятия* лекции: внимательного слушания, мысленного отбора и переработки поступающей информации с последующей фиксацией ее в памяти. Кроме того, конспект рассматривается как способ совершенствования различных психологических процессов, например, абстрактного мышления (Владимиров, 1969).

б) Многие подчеркивают индивидуальность конспекта: «... конспект может служить полноценным пособием только самому конспектирующему» (Павлова, 1989, с. 5); «Конспект не может быть универсальным, пригодным одинаково для всех, но

каждый учащийся может выработать для себя наиболее удобную форму конспекта» (Владимиров, 1969, с. 46); «...конспектирование является... индивидуализированным и специализированным процессом, т. е. ориентированным на каждого студента...» (Минько, Минько, 2003, с. 27).

в) В пособиях говорится о неадекватности дословной записи. Отмечая, что первокурсники стремятся записывать всё и дословно, авторы пособий рассматривают это либо как негативное явление, либо как первый этап, после которого должно происходить овладение более эффективными приемами «сжатия» текста лекции.

г) Конспект воспринимается как сокращенная смысловая запись слов преподавателя. Конспект — это запись смысла, а не текста (Штернберг, 2005).

6.3. Все указанные аспекты описания лекций в методических пособиях обязательно сопровождаются различного рода рекомендациями относительно «рационального», «логического», «понимающего» конспектирования, которое не наблюдается в существующей практике конспектирования или присутствует в редуцированной форме. Обыденная практика конспектирования *нелогична и нерациональна*, поскольку:

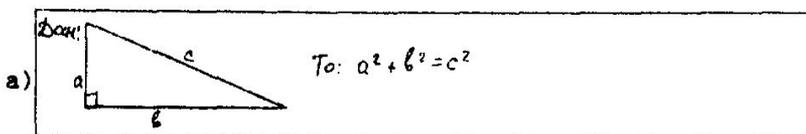
а) при конспектировании не используется единая эффективная система записи;

б) конспект не схватывает «суть» лекции;

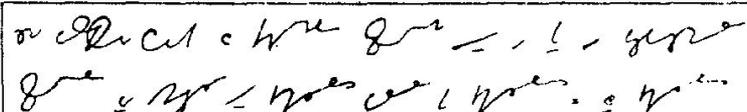
в) при конспектировании студенты действуют «бездумно».

Предлагаемые системы записи должны позволить студенту записывать не только быстро, но и обдуманно, т. е. разбирая материал лекции, выделяя главное и второстепенное, четко разделяя тему и примеры, при этом учитывая необходимость последующего чтения конспекта. В книжке Штернберга для иллюстрации всех этих особенностей рационального конспектирования дается следующий пример⁷:

⁷ Иллюстрация взята из другого издания этой книги (Штернберг, 1988, с. 4), поскольку в последнем издании (Штернберг, 2005), более полном, вариант *а* набран типографским шрифтом, а не записан от руки.



б) Дан прямоугольный треугольник с катетами длиной a и b гипотенузой длиной c . Тогда a квадрат плюс b квадрат равно c квадрат

в) 

Это три способа записи «одного и того же»: теоремы Пифагора. Первый способ записи — рациональный, второй — «обычный», третий — стенографический. Первый способ предпочтителен, поскольку составленный таким образом конспект понятен, без труда читается, быстро записывается, наиболее полон, схватывает суть и легко запоминается. Остальные два способа лишены тех или иных достоинств первого.

Этот пример демонстрирует ряд черт, характерных и для других описаний практики конспектирования. Во-первых, в нем игнорируется *материало-специфичность* способа записи (то, что это математическая теорема) и, соответственно, различие в компетенциях, необходимых, чтобы вести и читать подобные конспекты. Во-вторых, в нем игнорируется *ситуационность* практики конспектирования: в каких обстоятельствах и кем производится тот или иной текст (например, вариант *а* мог бы представлять собой рисунок и текст, записанные преподавателем на доске и скопированные студентом). В-третьих, в нем игнорируется *согласованный характер* записи: то, что студент и преподаватель вынуждены приспособляться друг к другу, чтобы обеспечивать ведение конспекта, и осуществлять это внутри своей текущей деятельности. В итоге лучшим называется тот способ, который соответствует критериям индивидуальной осознанности и инструментальной эффективности.

6.4. Предпринятое мной описание обыденной практики конспектирования позволяет говорить о том, что образ кон-

спектирования, который создается в методических пособиях, «проходит мимо» самой практики конспектирования. Конспектируя в актуальной ситуации лекции, студент не «просеивает» звучащую речь преподавателя через «фильтры» сознания. Анализируемость преподавательской речи обнаруживается в рамках и в качестве ситуационных действий конспектирования. Живая практика ведения конспекта представляет собой последовательность локальных решений относительно того, что и как записывать, и эти решения принимаются не исходя из заранее имеющегося образа идеального конспекта, а в зависимости от складывающихся обстоятельств: темпа речи преподавателя, обсуждаемого материала, поведения остальных студентов, пространственной конфигурации аудитории и т. д. Акцентируя внимание на способе записи, осмысляя конспектирование как деятельность применения данного способа записи в реальной ситуации лекции, методические пособия обходят вниманием саму *практику* конспектирования, осуществляющуюся здесь и сейчас. В литературе о конспектировании предполагается, что ситуационные особенности конспектирования можно объяснить в качестве реализации (или не-реализации) определенной схемы действия, носящей индивидуальный или общепринятый характер, что позволяет говорить о рациональности или нерациональности того или иного способа конспектирования. При этом *внутренняя осмысленность* практики конспектирования, производящаяся, поддерживаемая и воплощаемая в конкретных деталях ситуативных действий, ставится в зависимость от внеситуативных обстоятельств, будь то распространенные в культуре представления, прошлый опыт или осознанно выученная схема «понимающего конспектирования». Однако для студента ведение конспекта не заключается в применении индивидуальной схемы действия в реальной ситуации деятельности. Конспектирование — это его каждодневное ежемоментное текущее осуществление. Он не принимает решений и не делает выбор. Он достигает своих практических целей без альтернатив: то, что он делает, и *есть* конспектирование. Он *так* конспектирует. При этом конспектирование может осуществляться тысячами и одним способом, если тысяча и один способ заключаются в выборе конкретного варианта сокращения, подчеркивания,

выделения заголовков, перечисления и пр. Студенты (как один и тот же студент, так и все студенты) сокращают как придется, в одних местах подчеркивают, а в других — выделяют фломастером, в одних местах нумеруют списки буквами, а в других — цифрами, без всякой системы. Но это не значит, что студенческие действия нелогичны и нерациональны. Это значит, что студенты делают всё-что-нужно-для-ведения-конспекта, и это всё-что-нужно-для-ведения-конспекта является единственным основанием их деятельности. Они обнаруживают записываемые черты звучащей речи преподавателя *изнутри* ситуативной практики форматирования этой речи в виде конспекта.

Методические пособия говорят студентам, что вести конспект оптимально было бы так-то и так-то, т. е. они предлагают студентам рассматривать в качестве их практического предмета интереса *способ* ведения конспекта, но для студентов таким предметом является *сам* конспект как здесь и теперь осуществляемая, ситуационная, локальная, историческая, бессмертная запись лекции. Бессмертность конспектированию придает не единообразие способа его осуществления, а порядок организационных и организованных черт его осуществления, которые не зависят от конкретных исполнителей и потому не могут быть предметом их выбора. Это не значит, что все и всегда конспектируют одним и тем же образом. Это значит, что разница или сходство и методичность способов конспектирования не являются релевантными чертами деятельности конспектирования.

Точно таким же образом литература о конспектировании упускает его университетско-специфический характер. Учебность ситуации конспектирования рассматривается либо как основание деятельности, либо как ее цель. В первом случае университетское образование понимается как выводимое в своих конкретных формах из общей задачи, например, «передачи фундаментальных научных знаний», или «подготовки к будущей профессии», или «формировании профессиональной идентичности» и т. д. Преподаватели и студенты якобы действуют исходя из этого представления и оценивают свои и чужие действия с помощью соответствующих критериев. Во втором случае учебность ситуации конспектирования рассматривается как предмет смыслопорождающей активности: текущей ситу-

ации следует придать форму учебной. Если в первом случае реальная деятельность конспектирования обуславливается внеситуативными обстоятельствами, то во втором она обуславливает их, придает происходящему общие черты учебности. Если же мы рассматриваем конспектирование как локальную обыденную практику, то оно может быть описано только как университетско-специфический феномен порядка ситуационных образовательных практик. Конспектирование является образовательной деятельностью потому, что представляет собой каждодневную работу осуществления действий форматирования звучащей лекционной речи преподавателя данным конкретным образом. Конспектирование — целиком и полностью практический образовательный феномен, такой же, как [чтение лекции], [ответ на экзамене], [написание реферата], [выполнение домашнего задания] и пр. Сама практика конспектирования обеспечивает его учебный характер. Конспектирование *есть* образование, в том смысле, в каком «передача знаний», «систематичность изложения», «новейшие разработки» и другие элементы тематизации ситуации лекции могут и должны быть специфицированы в качестве наглядных, осмысленных, упорядоченных образовательных действий, доступных для всех участников лекционной ситуации. Их реализуемость и доступность как воспринимаемо компетентных действий является *единственным* основанием их учебности.

6.5. Все авторы литературы по конспектированию являются социальными аналитиками: они применяют к исследуемому материалу процедуры анализа социальных значений, социальных действий и социальных представлений. И все они придерживаются принципа *тотального социального объяснения*, который состоит в следующем: каждое конкретное действие должно быть объяснено как необходимо вызванное социальными условиями деятельности. «Социальные условия деятельности» могут быть самыми разными: начиная от ситуации взаимодействия лицом к лицу, требующей поддержания этого «лица» и управления впечатлением о себе через различные формы создания, поддержания и трансформации фреймов ситуации или создания, поддержания и трансформации культурных практик, и заканчивая общественными системами ролей, статусов, классов, норм, цен-

ностей, идеологий или распределением символического капитала. В результате *каждое* конкретное действие приобретает некий *обязательный* социальный смысл. Перед социальным аналитиком стоит задача объяснить, почему данный человек (или группа людей) действует именно *так*, т. е. проанализировать любое действие как осмысленное *до* его осуществления. В случае конспектирования принцип тотального социального объяснения требует от аналитика зафиксировать те или иные конкретные характеристики конспектов, например, постоянное присутствие в них разного рода перечней и списков, и затем попытаться выявить их социальное значение, которое может состоять, например, в том, что так быстрее записывать, или в том, что так студент и преподаватель хотят создать впечатление наукообразности произносимого и записываемого текста, или в том, что на каком-то этапе развития университета в нем стали доминировать нормы бухгалтерского учета, поэтому конспекты стали напоминать бухгалтерские книги.

Несмотря на то, что тотальное социальное объяснение *может* схватить некоторые конкретные особенности действия (хотя это происходит достаточно редко, поскольку наиболее распространенные процедуры фиксации деталей действия предполагают их обнаружение не в ситуации их появления, а там, где они уже определенным образом «представлены», например, в статистических данных), но оно не способно схватить эти конкретные особенности действия как неотделимые от практики их производства. Тотальное социальное объяснение использует *уже найденное* решение для анализа ситуации, которая *и состоит* в нахождении решения. *Так* написанный конспект является осмысленным потому, что он *так* составлялся в *той* актуальной лекционной ситуации, в которой студент осуществлял локальное форматирование звучащей речи преподавателя. Действия конспектирования привели к появлению именно такого конспекта не потому, что они строились по определенным правилам, а потому, что в каждый момент времени студент определял, что именно и каким образом записывать в тетрадь, т. е. обнаруживал данный конкретный способ записи как характеристику текущей ситуации произнесения данным преподавателем данных слов, и наоборот, обнаруживал записуемость слов препода-

вателя как характеристику данного конкретного способа записи. Поэтому, анализируя конспектирование, бессмысленно выяснять принципы отбора лекционного материала («записывать то-то, не записывать то-то») и его записи («слово „человек“ всегда сокращать как „ч.“»), применением которых и приближением к которым являются реальные действия, поскольку всегда требуется *ситуационное* прояснение того, *что* и *как* записывать, и это прояснение обеспечивается не правилами конспектирования, а локальной практикой конспектирования. Потому высказывания, вроде «Студенты конспектируют определения», не следует читать как «Студенты руководствуются правилом конспектирования определений», поскольку тут же возникает вопрос: «Что значит „определение“?», на который может быть дан ответ: «Определение — это когда преподаватель говорит „нечто — это то-то и то“, например, „Общество — это система социальных взаимодействий“», на что тут же последует новый вопрос: «А как говорит: с определенной интонацией или нет? И что если он говорит не „это“, а „есть“: „Общество есть...“?» и т. д. Такая цепочка вопросов и ответов будет продолжаться до бесконечности, поскольку формулирование правила и прояснение сформулированного правила путем доведения его до такой ясности, которая была бы условием реальной деятельности в реальном мире, — изначально ошибочные способы описания действия. Студент, который конспектирует списки, не применяет к слышимым словам преподавателя систему их интерпретации и отбора согласно определенным критериям. Для него запись [перечисления] есть способ осуществления ведения конспекта как локальной образовательной практики. Он безошибочно определяет [определения] и форматирует их в конспекте, поскольку *так* строится лекция преподавателя, и *так* строится практика конспектирования. Конспектирование [определения] является чертой *локальной* деятельности конспектирования, производимой, объясняемой, понимаемой и о-ней-рассказываемой, т. е. достаточной для всех практических целей. Деятельность конспектирования в этом отношении является, например, деятельностью [записывания-определения-малой-группы] или [записывания-определения-элементарной-матрицы], а не «интерпретацией слов преподавателя как определения согласно критериям опре-

деления и записывания этих слов в соответствии с некоторой системой записи». Как при езде по шоссе водитель реагирует на действия других водителей не как на действия «операторов автоматически движущихся агрегатов», а как на действия того, кто [«подрезал»], [«еле плетется»], [«права пополучали, а ездить не умеют»], [«женщина за рулем — это ужас какой-то»] и т. д.; как для человека, стоящего на автобусной остановке, приближающийся автобус является не «общественным транспортным средством», а [автобусом номер 14], который он [ждет], в который [здесь всегда много заходит] и из которого ему [выходить через три остановки]; так и для студента конспектирование состоит не в анализе речи преподавателя как последовательности звуков, а в записи [основных положений теории поля Курта Левина], или в записи [формулы Стокса], или в срисовывании с доски [схемы строения клеток эпителия]. Этого *достаточно*, чтобы осуществлять практику, и *именно* в этом заключается практика — обыденно, рутинно, ежедневно, бесконечно повторяемо, зримо, всем-понятно, анонимно, эффективно, компетентно, даже-во-сне-осуществимо и кому-угодно-объяснимо.

Я попытался показать, в чем состоит практика конспектирования как обыденная ситуационная деятельность, и в чем может состоять практика описания конспектирования как обыденной ситуационной деятельности. Я не решал задачи прояснения методологических вопросов или концептуализации специфических аспектов социальной жизни. Меня интересовали *от и до* локальные, конкретные, материальные феномены порядка, производимые и демонстрируемые при ведении конспекта. Мое описание было аналитическим и поэтому требовало решения ряда вопросов, связанных с осуществлением описания, но эти вопросы возникали и решались в ходе исследования живой практики конспектирования и имеют смысл только в связке с ней. Мое описание не является исчерпывающим, оно может и должно быть изменено и дополнено в процессе изучения реальных особенностей конспектирования в ходе других университетских лекций. Я не знаю, что именно можно там обнаружить еще, но что-то там можно обнаружить наверняка.

7. Литература

- Владимиров Л. П.* 1969. Слушание и конспектирование лекций: методические указания для студентов. Киев. 50 с.
- Минько Э. В., Минько А. Э.* 2003. Ускоренное конспектирование и чтение. СПб.: Питер. 159 с.
- Павлова В. П.* 1989. Обучение конспектированию: теория и практика. М.: Русский язык. 96 с.
- Тягунова Т. В.* Смотреть этнофеноменологически // Социологическое обозрение. 2009. Том 8, № 1. С. 86–99.
- Штернберг Л. Ф.* 1988. Скоростное конспектирование. М.: Высшая школа. 31 с.
- Штернберг Л. Ф.* 2005. Скоростное конспектирование. М.: НТ Пресс. 80 с.
- Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. 2004. Минск: БГУ. 279 с.
- Goffman E.* 1981. Lecture // *Goffman E.* Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. P. 160–196.
- Livingston E.* 2008. Context and detail in studies of the witnessable social order: puzzles, maps, checkers, and geometry // Journal of Pragmatics. Vol. 40, № 5. P. 840–862.

Образовательный опыт (комментарий к статье А. М. Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций»)

А. А. Полонников

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Анализ и оценка гуманитарного опыта — предприятие небеспроблемное. Особенно в тех случаях, когда основания его квалификации неочевидны, и их самих необходимо выстроить в акте взаимодействия с предметом экспертизы, как, впрочем, и саму экспертную позицию. Мы говорим, конечно, о материалах странных, «угловатых», вызывающих в момент своего предъявления нечто вроде читательского шока, с последующим отторжением и забвением. В данном случае речь идет о выработке отношения к работе, включенной в готовящийся к публикации сборник научных статей ЦПРО БГУ, выходящий в серии «Образовательные исследования». Как следует из разъяснений автора, текст «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций» носит программный характер и одна из его задач состоит в прояснении и корректировке той позиции, которой придерживается исследователь. Попытаемся и мы подключиться к этой, несомненно, важной работе.

1. Является ли исследование конспектирования опытом познания?

Практика экспертизы научных произведений для решения своих задач обычно использует несколько приемов. Первый связан с предметом исследования, второй — с методическими обстоятельствами, третий — с установлением языковых соответствий текста, базовых источников и оппонентного круга. Синтез данных отношений позволяет установить координаты авторской позиции, ее последовательность и специфику индивидуального взгляда.

Во вступительной части анализируемой статьи предмет исследования представлен вопросом, производным от утверждения, во-первых, о включенности конспекта (и конспектирования) в лекционную практику, и, во-вторых, от установления его функции в лекционном процессе — «форматировании звучащей речи преподавателя». Точности ради отметим, что далее, по ходу изложения, в фокус внимания автора попадает не только звучащая речь преподавателя, но и продукты его образительной деятельности (например, записи на доске). Однако не форматирование звучащей речи преподавателя образует предмет, это скорее объект исследования (в привычных для научных постановок терминах), а предмет задается как зона неизвестного, как то, что сообразуется со словом «как-то». (Заметим, не «как», что можно бы было интерпретировать как «делаемость» конспекта, а неопределенно «как-то».) Форматирование звучащей речи преподавателя происходит «как-то» и это «как-то», пишет исследователь, «будет составлять предмет внимания в настоящей статье».

Неопределенность предмета в научном отчете, коим, надо полагать, является научная статья, может означать как минимум две вещи: во-первых, его незавершенность, попытку «нащупать» действительный предмет, что обычно сообразуется с пилотажными разработками; или методологическую диффузность, отсутствие рационального плана осуществления исследования. В первом случае дефиниция предмета должна в уточненном виде содержаться в выводной части текста. Поскольку указанного уточнения в анализируемой статье мы не обнаружили, вопрос об особенностях презентации предмета мы оставляем открытым.

Идентификация методических мероприятий исследования, как и в случае предметизации, сталкивается с рядом новых трудностей. Автор описывает свои научные приемы достаточно необычно, говоря о них в целом как о «заметках», «конспекте», «записи», «обыденной практике», раскрывая их содержание через перечисление видов активности, которые были осуществлены для того, чтобы запись состоялась. Вот список исследовательских действий:

1. Ходил на лекции по психологии и наблюдал за теми, кто конспектирует.
2. Сходил на лекцию по социологии и законспектировал ее.
3. Ходил на лекции по математике и пытался конспектировать.
4. Сходил на лекцию по математике и попытался не конспектировать.
5. Делал фотографии записей на досках, оставшихся после лекций, и затем рассматривал их.
6. Вспоминал свой опыт конспектирования.
7. Смотрел видеозапись лекции по психологии.
8. Изучал три индивидуальных «комплекта» конспектов: два — принадлежащих психологам, один — социологу, а также несколько единичных конспектов разных владельцев.
9. Беседовал с тем, кто имеет опыт конспектирования в университете.
10. Сделал аудиозапись лекции по психологии и сфотографировал некоторые конспекты этой лекции, а затем прослушал и просмотрел их.
11. Читал учебники, монографии и статьи, в которых говорится о конспектировании.
12. Читал методические пособия по конспектированию.

Как можно легко убедиться, перечень предпринятых действий не только представлен неспецифичным языком, что не позволяет экспертировать конкретику их целей, но и никак не обоснован с точки зрения его полноты или достаточности, поскольку, например, мы не знаем оснований ограничения методического ресурса одной видеозаписью лекции по психологии, а не несколькими, сообразно дисциплинарной принадлежности конспектирующих. Возникает также проблема экспертизы исследовательской программы в целом, так как оказывается невозможным установить соответствие между предпринятыми усилиями и задачей обнаружения «чего-то» в процессе форматирования речи преподавателя. Подчеркнем в этом месте — неясности принципиальной, поскольку установить отношение между неопределенным предметом и способом обращения с ним невозможно из-за отсутствия одного из членов соотнесения.

Методическую неполноту отчасти восполняет фрагмент статьи, описывающий ее структуру. В нем сказано, что исследователь намерен прежде всего описать феномен конспектирования,

затем структурировать феноменальное поле тематическим образом, и, наконец, соотнести полученные структурные элементы с теми «выделениями», которые ученые разных традиций определяют в качестве значимых в своих научных произведениях. Из этих заявлений и их последующей реализации следует, что экспертизе подлежит не философия конспектирования, не фиксированность в понятиях характеристик изучаемого объекта, не операционализация и последующая верификация эмпирических процедур, как это предполагает позитивистски ориентированный исследовательский опыт, а полнота описанности поля конспектирования, его аналитическая расчлененность, соизмеримость сравниваемых дескриптивных характеристик опыта конспектирования.

Однако как определить качество описания, логику структурирования проблемного поля, соотносимость элементов высказываний, определяемых принадлежностью к разным семантическим организациям сравниваемых научных подходов? Очевидно, что анализируемый текст *избегает объективаций* и не предоставляет возможности для испытанных экспертных процедур. Например, нам предлагают некоторый список наблюдаемых активностей студентов, конспектирующих лекцию, но мы никоим образом не можем сделать заключение о том, насколько этот список исчерпывающ. (Один известный в Беларуси психолог, в частности, занимался тем, что скрупулезно подсчитывал количество оборачиваний студентов на лекции друг к другу.) Каковы основания включения/исключения из списка того или иного материала наблюдения — мы не знаем. И так со всеми отмеченными нами точками методической квалификации.

В особенности это касается заключительной части статьи, в которой автор обнаруживает, что методически ангажированные исследователи не смогли (или не захотели) прорваться к реальной, живой практике конспектирования. Не требует особых доказательств то, что анализируемый нами текст конструирует *особую действительность конспектирования*, о чем собственно пишет и сам автор статьи, когда утверждает, что в своем исследовании он тщательно перерабатывал изучаемый материал: «форматировал», «упорядочивал», «именовал», «переводил в письменный текст», «подчеркивал определенные его аспек-

ты с помощью тех или иных текстуальных приемов». Как после таких сложных формальных операций у автора сохраняется убежденность в том, что сам «феномен не утрачен и не создан»? Остается только гадать. Возможно, за этим утверждением стоит методологический эссенциализм (реализм), вера в то, что гуманитарные феномены существуют не в деятельности и взаимодействиях людей, что на их морфологию никак не влияют ситуационные и функциональные контексты.

Особого внимания в этой связи заслуживает авторский пример, который в тексте обозначен как «две стороны одной монеты». Пример с монетой взят из повседневной жизни и состоит из описания общения продавца и покупателя, которые, взаимодействуя в акте купли/продажи, воспринимают его как тождественный. «"Расчет сдачи" выступает «общей монетой» двух разных практик: практики продажи и практики покупки, причем кассир и покупатель не смотрят на эту «монету» с разных сторон; для них это одна и та же монета, имеющая две стороны, которые одинаково доступны каждому из них в текущей ситуации и доступность которых обеспечивает как общность, так и различие их деятельностей». Автор использует этот жизненный случай как аналогию, для пояснения разности/единства позиций конспектирующего и наблюдателя, утверждая, что, несмотря на разность функциональных позиций, акт конспектирования выступает для интегрированных в него участников (в том числе и исследователя) как тождественный. Поводом для такого заявления выступает критерий «доступности», а то, что доступность может быть разной, исключается. Подчеркнем еще раз. Данная аналогия используется в качестве нормативной для прояснения и организации идентичности всей научной процедуры.

Уточняя статус словоформы «одна монета», приведем точку зрения, хотя и ситуационистскую, но прямо противоположную. «Умирает человек. У его постели жена, два друга, газетчик, которого к этому смертному одру привел долг службы, и художник, который оказался здесь случайно. Одно и то же событие — агония человека — для каждого из этих людей видится со своей точки зрения. И эти точки зрения столь различны, что едва ли у них есть что-нибудь общее. Разница между тем, как воспринимает происходящее убитая горем женщина и художник, беспри-

страстно наблюдающий эту сцену, такова, что они, можно сказать, существуют при двух совершенно различных событиях» (Ортега-и-Гассет, 1991, с. 237).

Очевидно, что применение данной аналогии в качестве средства, регламентирующего исследование, приведет его пользователя к несколько иным заключениям, чем те, которые сделаны в анализируемом нами тексте. Нет нужды, как нам представляется, вступать в дискуссию по поводу тождественности/нетождественности представленных выше жизненных ситуаций для их акторов. С нашей точки зрения, аналогия «одна монета» не является верифицируемым тем или иным образом утверждением, хотя в тексте работы она представлена в шлейфе обоснования. Это аксиоматическое утверждение — «считать за одно», смысл которого заключается в «принуждении к единству». Именно оно является регулятивом общего действия, подчиняющим себе правила исполнения (см.: Бернстейн, 2008, с. 42), в том числе и те, которые автор представил в качестве базовых положений своего текста.

Таким образом, вопрос о том, «существует ли реально единство или многообразие мира», не является для нас вопросом об Истине или Заблуждении в смысле соответствия/несоответствия представлений действительности. Это апория, вопрос стратегического самоопределения исследования, имеющий, как мы уже намекали выше, далеко идущие следствия. Важнейшее из них для анализируемого сочинения состоит в том, что «одномонетное» согласие делает нерелевантными данные, вытекающие из различий позиций конспектирующего и наблюдателя, а это, в свою очередь, позволяет максимально «приблизить» оптику исследователя к изучаемому предмету, освободив мышление от обремененности средствами познания, сделав их предметом вынесения за скобки (эпохэ) (Гуссерль, 1999). Отсюда и убежденность автора о присутствии в его описании практики конспектирования «на-самом-деле», вывод о том, что все попытки научного анализа феномена конспектирования не имели до него дела с «живым», «реальным», «ситуативным», «практичным» и т. д. и т. п. предметом.

И, наконец, последнее. Любое исследование, выступая частным случаем процесса познания, предполагает получение опре-

деленного нового знания. Это знание, если оно, разумеется, претендует на статус научного, должно быть способным преодолеть цензуру принципа «ну и что». Последнее означает нетривиальность, информативность и значимость получаемых в результате проделанной исследователем работы результатов. Так, в частности, под «нетривиальностью научного факта понимается несоответствие полученного в исследовании результата предположениям и ожиданиям, исходящим из житейских наблюдений, здравого смысла, традиционных представлений» (Петровский, 1997, с. 43). Если данные, полученные в исследовательских процедурах, существенно отличаются от прогноза, не требующего научных изысканий, то научное произведение признается в этом статусе, если нет, то речь должна идти не только о целесообразности самого исследования, но и о квалифицированности исследователя.

Что же в нашем случае?

Представим несколько цитат, составляющих так называемую фактичность текста статьи:

а) «Студенты конспектируют так, чтобы [успевать] за преподавателем и делать запись разумно [быстро], даже если темп речи преподавателя позволяет полностью фиксировать все его слова. В то же время, конспект должен быть читабелен для студента, его ведущего, т. е. для [студента-как-свидетеля-и-участника-данной-образовательной-ситуации]. Тот факт, что конспекты передаются другим студентам и могут быть прочитаны любым компетентным читателем, не знакомым с обстоятельствами их составления, свидетельствует о том, что в ходе лекции студенты стараются писать „[разборчиво]“»;

б) «Конспект содержит ответы на экзаменационные вопросы, поскольку он зримо структурирован как последовательность тем, формулировки которых совпадают или могут совпадать с формулировками вопросов. При подготовке к экзамену студенты пользуются так записанным конспектом в качестве записи лекции, т. е. того, что [дал] преподаватель. Преподаватель, оценивающий [ответ] студента, может апеллировать к тому, что он [это читал им], ...незнание студентом определенных вещей является свидетельством плохой подготовки, а не плохого конспекта».

В привлеченных нами фрагментах статьи хорошо прослеживается самоочевидность предъявляемой автором фактичности. Любой сторонний наблюдатель, даже студент, будь ему поручено соответствующее наблюдение, способен собрать и первично организовать такой же материал, если не больший. Исследователь не обладает особым экспертным знанием, гарантированным ему специфическим научным языком, отличающимся от языка студента, и, следовательно, не порождает нового (для практика) метафорического ряда, призванного осуществить сдвиг смысла в определении реальности. В данном отношении анализируемый опыт непродуктивно тавтологичен. То есть исследование не преодолевает цензуру принципа «ну и что», обнаруживая банальность выводов и их практико-методическую нейтральность. Даже если предположить, что лектор, ознакомившись с текстом статьи, станет, учитывая феномены самоорганизации конспектирующего, экономить собственные усилия на рационализации деятельности студентов и в этом видеть методическую ценность изысканий, то и здесь мы можем с высокой степенью вероятности утверждать, что большая часть известных нам преподавателей так и поступает, считая конспектирование/неконспектирование личным делом студентов¹. Это не значит, конечно, что они не используют фактичность конспектирования студентами в качестве одного из конститутивов лекции. Это значит, что они не заглядывают в студенческие записи.

Исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что анализируемый нами опыт изучения конспектирования, хотя по форме и имитирует основные исследовательские процедуры, таковым не является, поскольку не производит новых научных фактов, а используемая автором методология, редуцирующая позицию исследователя, не способна обеспечить прогресс научного знания, порождаемый асимметрией позиций участников исследовательского взаимодействия. Прогресс знания выступает «сильным» критерием научности как таковой (Рорти, 1996).

¹ Наше внимание привлёк факт сопротивления многих преподавателей БГУ попыткам студентов делать магнитофонные записи их лекций. Слушав сопротивление конспектированию, насколько нам известно, не зафиксировано.

2. Является ли исследование конспектирования образовательной практикой?

Итак, в предыдущей части изложения нам удалось показать, во-первых, что исследование конспектирования является специфической конструкцией его объекта, хотя и представленного в описательном статусе. Во-вторых, очевидность полученных автором выводов и их видимая методическая нейтральность позволяют поставить под вопрос саму фактичность исследования, если под исследованием понимать организованный процесс получения социально-полезного знания, то есть познания.

Такого рода выводы ведут эксперта к двум выборам. Первый предполагает завершение экспертизы и вынесение итогового, разумеется, отрицательного вердикта, второй — ревизию экспертных процедур и самого предмета экспертизы. Мы выбрали второй путь. В этом самоопределении наше решение основывалось на том соображении, что то, что в перспективе одной логики представляется недостаточным и даже хаотичным, в другой — может оказаться непротиворечивым и оправданным.

Относительно предмета экспертизы суть нашей модификации состояла в следующем. Поскольку рамка познания была проблематизирована во многих ключевых моментах изучения конспектирования, то мы отказались от нее, предположив, что в форме исследования реализуется некая иная, например, прагматическая задача, устройство и назначение которой предстоит установить. Тогда исследование надлежит брать в кавычки, разумея его как «квази». Но «квази» не в смысле развивающего обучения В. В. Давыдова, когда ученик имитирует познавательный процесс, ранее совершенный ученым-методистом, а в смысле иновыражения, когда форма и содержание «смещены» одно относительно другого. И это смещение продиктовано прагматической задачей. Таким образом, гносеологический контекст был заменен нами праксеологическим.

Что же касается методологической и методической организации экспертизы, то, прежде чем перейти к изложению ее результатов, нам потребуются сделать несколько более подробных пояснений. Новую конструкцию экспертной позиции мы представим в сопоставлении с тем опытом экспертизы, который был

изложен в первой части нашей работы. Как первый, так и второй варианты опирались в своем осуществлении исключительно на текст, однако использовали его по-разному. В первом случае материал статьи привлекался нами главным образом в «репрезентативной» (вновь делающей присутствующим отсутствующий объект) (Анкерсмит, 2003, с. 9) функции, с сопутствующим ей акцентом на внетекстовой реальности, которую текст в той или иной степени соответствия выражает. В таких случаях принято говорить о «кажущемся простом употреблении языка», отличая его от металингвистического и метакоммуникативного использования, делающих ставку на рефлексивность языка и ситуацию его утилизации (Бейтсон, 2000). Текстуальная задача такого рода изложения, кроме всего прочего, преследует цель создания у читателя иллюзии «будто он присутствует на месте действия» (Анкерсмит, 2003, с. 21).

Мы же решили исходить в своем анализе из несколько иных, нежели репрезентативные, условностей, предположив, что текст статьи является вполне самостоятельным произведением (существующим независимо от породившей его фактической основы), призванным своей композицией, языковыми приемами, т. е. формальной структурой решать определенные, значимые для его автора задачи. Такое полагание альтернативно «репрезентативному» опыту решает вопрос об отношении знака и значения. Знак наделяется креативной функцией, и в анализе место представляемого объекта занимает «стиль письма, а также специфические „условия чтения“, определяющие статус текста» (Kiklewicz, 2006, s. 75). **Объект теряет свои объективные (независимые от изложения) характеристики, превращаясь в один из паритетных элементов описания.**

Кроме этого, поскольку теперь текст помещался в практический контекст реализации, практика образования стала рассматриваться в качестве значимых условий письма/чтения. Таковой она была и в первом случае, однако там она присутствовала дистанцированно, неспецифично, так как легко заменялась любым другим фрагментом повседневной жизни. Во втором случае она становилась действующим субъектом, активным контекстом, реализующим образовательный порядок самым непосредственным образом. К тому же на месте читателя статьи мы постоянно

удерживали не столько исследователя, хотя и его тоже, сколько вузовского преподавателя, который воспринимает предложенный ему текст, подвергаясь его влиянию и эффектам текстуального взаимодействия.

Таким образом, наша экспертная перспектива формировалась, прежде всего, педагогической перцепцией статьи, условиями отношения «текст-читатель». Это значит, что ответ на вопрос о практике текста мы можем получить, приняв во внимание его ориентированность на организацию восприятия и, поскольку эксперт сам выступает в роли читателя, то опыт его собственного чтения оказывается хорошим подспорьем в деле экспертизы, превращается некоторым образом в самоэкспериментирование, позволяющее делать осторожные обобщения.

Опустив процедурные детали, перейдем сразу к изложению полученных нами данных. Какую же работу с читательским восприятием нам удалось обнаружить?

Во-первых, мы обратили внимание на такой текстуальный прием, как нейтрализацию различий между позицией исследователя и исследуемого. (Для вузовского преподавателя, имеющего, как правило, научный опыт, такого рода различие, напротив, естественно.) Данная операция обеспечивалась за счет представления образования рутинной, обыденной, повседневной практикой, в которой мы все достаточно компетентны, и на которую распространяемы правила повседневного взаимодействия, описанные А. Шюцем, в частности, идеализации соответствия систем релевантностей и взаимозаменяемости точек зрения (Шюц, 2004, с. 15). Использование полагания образования как зоны обыденности² имеет несколько следствий. Одно из них касается идентификации позиций автора и читателя; оно обусловлено если не совпадением, то близостью опытов (кто из нас не конспектировал, не читал чужих конспектов, не ассоциирует с ними время своей молодости и надежд?). Другое следствие связано с минимизацией сознательного контроля читателем над языком. Дело в том, что язык повседневности действует преимущественно автоматически, как согласованный до нас и не нами.

² Нас не интересует вопрос о том, является ли образование феноменом обыденности или нет. Мы ставим вопрос иначе: к чему обязывает «риторика обыденности», и какие следствия имеет ее употребление?

Это не исключает, разумеется, взаимных приспособлений и координаций пользователей, однако лингвистическая компетентность для участников общения не является проблемой. Когда же речь идет о взаимодействии обыденных и научных языковых конструкторов, то языковая рефлексия, причем обоюдная, обнаруживает себя во всей полноте. С этой точки зрения обеспечение контроля над позицией читателя соотнобразится с задачей языкового господства, а значит — блокирования рефлексивных процедур. То есть текст строится так, чтобы не убеждать читателя в верности тех или иных утверждений или данных, а чтобы убедительность высказываний являлась следствием принятия читающим онтологических постулатов и, прежде всего, конвенции пространственной конструкции повседневного местоположения.

Во-вторых, нам показалось интересным стремление текста переключить внимание читателя с «должного» на «сущее». Данная трансформация обеспечивается как минимум двумя техническими приемами. Один из них реализуется как специфическая итерация, многократное возвращение к «изучаемому» феномену, что создает иллюзию присутствия в восприятии «действительной практики конспектирования» (в первой редакции экспертизы такие фрагменты текста казались тавтологичными, избыточными), второй — образуется критикой оппонентов, которые, увлекшись «должным», утратили «сущее», «не схватили конспектирование как обыденную университетски-специфическую практику». Мы говорим в данном случае об эффектах, производимых авторским текстом, текстуальной практике, предполагающей отказ от денотативной концепции знака как «следа» реальности, а значит — и от доверия к фактичности описания. Так, например, когда исследователь утверждает недоступность оппонентам действительности конспектирования, мы должны это понимать как риторический прием, призванный не столько утвердить определенную редакцию реальности, сколько повысить доверие к критическому высказыванию автора и солидарность с ним. Или, другими словами, в оценке «представленности конспектирования в существующей литературе» нам следует видеть, прежде всего, способ повышения значимости авторского описания практики конспектирования,

который конкурирует с другой практикой или редакцией реальности. Выступая в связке друг с другом (именно текст принуждает их к взаимодействию), эти текстуальные конструкции начинают подчиняться описанному И. М. Розетом закону «смещения оценок», в соответствии с которым повышенная оценка одних реалий ведет к обесцениванию других, находящихся с ними в системном отношении (см.: Розов, 1987, с. 106; Розов, 1990, с. 119; Розет, 1994, с. 78).

В результате текстуальной дискриминации высказывания, предлагаемые оппонентами автора, предстают как маловразумительные с точки зрения «прорыва к реальности», методически неоправданные и искажающие истину действительных отношений конспектирования. В противном случае пришлось бы признать, что нормативное описание опыта студентов все же «схватывает» реальность конспектирования, но берет его через особое отношение — отрицание как несовершенного, нерационального, малопригодного для решения академических и профессиональных задач. То есть в этом полагании присутствует известная педагогическая схема, ориентированная на существование «лучшего из миров», в который преподаватель намерен ввести ведомых учащихся. Это значит, что критику автора исследований конспектирования можно рассматривать не столько как проблематизацию «доступности» оппонентам «живой практики конспектирования», сколько как сомнение в самой традиционной педагогической схематике. Вопрос о том, насколько таким рационально организованным традиционалистами опытом пользуются студенты, мы оставляем открытым, поскольку он связан не столько с жизненностью самих нормативных моделей, сколько с практиками обучения предлагаемым оппонентами автора учебным формам мышления и деятельности.

Однако, поскольку нас интересовало главным образом текстуальное действие, то в этой перспективе прием «создание идеализации „сущного“» и критика акцента на «должном» — вполне оправдано прагматически. Герои повествования должны были вступить в драматическое взаимодействие с известным для оппонентов исходом. В этом случае авторское описание использует известный героический нарративный конструкт, побуждающий читателя ожидать появления определенных содержаний,

правил интерпретации, осуществлять специфическую категоризацию и интеграцию этих содержаний в задаваемом текстом направлении (Trzebiński, 2002, s. 24). В противном случае у оппонентов автора был бы шанс спасти лицо и привести аргументы в свою защиту.

И, наконец, в-третьих, заслуживает внимания прием «конкретизации», призванный преобразовать предметы описания в визуализированные сущности, а в некоторой перспективе, впрочем, незначительной, в материализованные вещи. Статья длительно, детально, настойчиво экспонирует наблюдаемые действия конспектирования, провоцируя тем самым эффект «видимости», как если бы он был предметом зрительной перцепции. С. Московичи именовал такого рода действия «натурализацией представлений» (представление переходит в статус восприятия), когда элемент описания теряет «свой абстрактный характер, обретая квазифизические, автономные формы существования» (Moscovici, 1979, p. 45). Последнее имеет принципиальное значение, поскольку создает реальную опору восприятию, которую не могут выполнять призрачные абстрагированные реалии. Именно поэтому конспект и конспектирование лишаются в материализованном описании своих символических конститутивов (и в статье появляется сам раздел «Конспект как материальная образовательная вещь»), например, факторов, влияющих на форму их упорядочивания, таких как наличие/отсутствие литературы по теме лекции, действие в группе норм записи, требований преподавателя, и встраиваются в обстоятельства ситуативного взаимодействия. Продукты конкретизации реализуются как элемент внутренней логики лекционных отношений, а исторические, социально-психологические и культурные обстоятельства исключаются из описания как нерелевантные. Посредством конкретизации, как нам представляется, автор совершает известный в психологии психотехнический прием, который обеспечивает прикрепление (якорение) восприятия читателя к созданной текстом предметной области, которое дополнительно фундируется организационным требованием идеографичности, препятствующим абстрагированию и фактическому обобщению. В описываемой нами связке *обобщение* противодействует *якорению*, трансцендируя восприятие

читателя, в то время как задача автора состоит в его имманентизации. В тексте эта задача оформляется как методологический императив описывать ситуацию «изнутри». Привязка читательского внимания к «внутренним» обстоятельствам, его ограничение внутренними условиями конспектирования означает существенное преобразование педагогической установки читателя, обнаруживающего обычно все факторы, конституирующие учебное производство и образовательные смыслы во внеобразовательных контекстах, например, в будущей профессии.

Фиксация задач и приемов, связанных с действием текста статьи, еще не позволяет нам заключить о практическом смысле этой совокупности, являющей свое единство и принцип порядка только в некоем объемлющем целом, которое, следуя призыву анализируемого произведения, назовем «практикой». В общем виде об этой практике мы, собственно, сказали, показав работу текста, состоящую в управлении читательским восприятием и его трансформации. Теперь нам предстоит увидеть в этой практической активности ее направленность, сформулировать гипотезу о сущности практики в целом.

Для этого установления мы вернемся к началу нашей экспертной работы и еще раз обратим внимание на обнаруженные нами особенности: идеализацию конспектирования и характер исследования. В принципе и «исследование», и «конспектирование», как уже отмечалось, следует писать в кавычках. В случае «конспектирования» мы имеем редукцию деятельности студента к ее специфической исследовательской редакции, а в связи с «исследованием» — демонстрацию исследовательских действий. Мы оказываемся вовлеченными в своеобразный иллюзорный ряд, который в совокупности с психотехникой текста, способен произвести с восприятием читателя определенную трансформацию.

Это изменение носит, говоря философским языком, онтологический характер и связано с видоизменением хронотопа (Бахтин), характера присутствия читателя в ситуации взаимодействия с текстом. Если в пространственном отношении привычный опыт чтения отсылает читающего (студента, преподавателя) к внетекстовым реалиям, фиксируя его внимание на трансситуативных объектах, то статья о конспектировании по-

ворачивает восприятие к событиям, происходящим в учебной аудитории, позволяет увидеть в них элементы и связи, которые в противном случае не активны. Читательский опыт из «там» «телепортируется» в «здесь». Изменение происходит и со временем присутствия. «Будущее», определяющее учебную событийность, теряет свою власть, уступая требованиям «сейчас». И, наконец, энергия читателя, обычно тендируемая тем «ради чего осуществляется чтение», меняет свой вектор с «объектов письма» на «читающего субъекта». То есть читатель начинает читать свой опыт.

Таким образом, направленность разнообразных текстуальных приемов состоит в ориентации на преобразование читательской позиции, в результате которого изменяется самовосприятие, отношение с другими, оперируемой предметностью. То есть речь идет о целостной модификации читательской идентичности, хотя тип целостности здесь следует оговорить более детально.

Обращение к культурным аналогам онтологических операций с идентичностью обращает нас к категории «альтернатива», разработанной в социальной феноменологии. Под альтернативой в ней понималось тотальное преобразование идентичности, «второе рождение», являющееся сменой реальности, базовых констант существования человека. Историческим прототипом альтернативы выступало религиозное обращение (Бергер, Лукман, 1995, с. 255). В анализируемом нами случае преобразование не носит тотальный характер, как в случае с религиозной альтернативой. Здесь уместно словоупотребление «образовательная альтернатива». Она касается в рассматриваемом случае локальной формы бытия — бытия читателем. «Феноменологические же концепции не ограничиваются каким-либо деятельностным пространством, а ведут речь о реальности вообще» (Marciniak, 2008, s. 56). Применительно к образовательной альтернативе речь идет не столько о когнитивной процедуре — перефокусировке взгляда на воспринимаемый объект (смена гештальта), хотя и это имеет место, сколько о смене онтологии присутствия в ситуации, способа ориентации в ней, то есть об изменении способа ее проживания. В этой связи образовательная альтернатива читателя текста о конспектировании заключается в пе-

реключении его восприятия на обстоятельства в их индексном статусе (Гарфинкель, 2007, с. 15), то есть определяемых их значением в данной ситуации и обнаружении действующей социальности — ее «конструируемости» межперсональными взаимодействиями участников.

В то же время новый порядок создаваемой ситуации начинает функционировать в качестве объективных условий интеракций читателя и текста. Трансформация ситуации чтения в процессе чтения ведет к модификации отдельных действий и способов их связи. Такого рода изменения мы называем образовательным опытом, или изменениями образовательного типа, которые отличаются масштабом и глубиной от экзистенциальных трансформаций, изменяющих течение всей жизни. В этой связи претензия образования на экзистенциальный статус нам представляется чрезмерной.

Каким же образом обеспечена динамика читательского опыта в рассматриваемом случае? По нашему мнению, сама ее возможность обусловлена, как уже отмечалось выше, привычкой, существованием типовой формы чтения, его хронотопом, который строится, во-первых, как детерминированный будущим, а, во-вторых, как оправданный внешним интересом. В так обустроенной образовательной ситуации текст выступает агентом социума, получившим от имени социальных инстанций статус «проводника будущего». Хронотоп социально интерпретированного будущего составляет иллюзию (*illusio*) — веру не только в ставку, но и в саму игру, ради которой индивиды вступают в коммуникацию (Bourdieu, 2001, p. 102). Своими взаимодействиями индивиды, участвующие в воспроизводстве ситуаций чтения, делят исторические отношения, свернутые в ситуации чтения.

По всей видимости, и в историческом плане, и в некоторых моментах своей актуальной реализации такая устойчивая самовоспроизводящаяся, детерминированная внешними условиями конструкция ситуации чтения имела (и имеет) учебный потенциал. Особенно в тех случаях, когда обучение использует в своем устройстве кумулятивный принцип, обеспечивая присвоение кодифицированного социально значимого опыта. В процессе воспроизводства этих ситуаций посредством аутопоэтиче-

ских процедур происходит кристаллизация формы такого рода текстуальной интеракции, ведущая к ее реификации³. В результате такая конструкция взаимодействия теряет образовательно-альтернативный, а зачастую и учебный смысл для участников педагогических отношений. Развитие, предполагающее разрыв в опыте, как сущность образовательной альтернативы акта блокируется автоматизмом действующей типизации.

В этой связи восстановление образовательного потенциала чтения в своих правах предполагает, прежде всего, смену самой конструкции ситуации, «новое» *illutio*, способное инспирировать образовательный акт. При этом следует понимать, что создание *illutio* не является теоретическим действием, упреждающим ситуационные трансформации. Это действие практическое, в котором соединены (как в перформативе) знак и значение. Действие «как в этой ситуации» означает реализацию «этой ситуации».

Редакции ситуации чтения, детерминированной социально оправданным будущим, автор статьи «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций» противопоставляет ситуацию настоящего, которая смыслово и ценностно избыточна (неисчерпаема). Ее хронотоп образуется замедленным, если не остановленным временем (отсюда высокая степень детализации и конкретизации, на которую мы указывали), локальным пространством, ограниченным восприятием практики конспектирования. Но, поскольку такого рода онтологические трансформации невозможны путем управленческих указаний и призывов, вне определенных созидательных усилий переопределяющих ситуацию людей, то они находят свое выражение в некоторой последовательности педагогических приемов и процедур, призванных обеспечить «переход» ситуации чтения от «должного» к «сущему», от «внеконтекстуального» к «индексичному», от «теоретического» к «практическому», для чего необходимы определенные текстуальные инструменты, в частности те, которые были выделены в нашем анализе. Организационной формой, объединяющей совокупность этих организованностей

³ Реификация — это восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах. См.: Бергер, Лукман, 1995, с. 147.

деятельности, выступил целостный текст статьи, выдержанной в этнометодологическом ключе.

Форма статьи, как мы писали об этом в самом начале нашего анализа, представляет собой повествование о содержании проведенного ранее исследования. Отсутствие в итогах научной работы новых осязаемых результатов побудило нас поставить под вопрос как действительный предмет осуществленных автором усилий, так и существо заявляемой экспозиции. В свете приведенных выше размышлений об образовательном акте мы можем с высокой степенью вероятности предположить, что анализируемая статья не является исследованием в виде конкретизации процесса познания. С нашей точки зрения, данный текст является попыткой построения трансформационной ситуации чтения, то есть образовательной практикой. Статье не случайно придана форма исследования: в настоящее время научный текст имеет в университете преимущество перед другими семиотическими конструкциями культуры (в средние века он имел бы статус теологического высказывания, а еще раньше — астрологического прогноза), следовательно, у него меньше шансов быть отторгнутым изначально и, кроме этого, обращенность читателя к исследованию предполагает его исходную ангажированность познавательной деятельностью, что выводит образовательные акты из зоны актуального контроля и, соответственно, минимизирует сопротивление читателя.

В этой связи образование всегда «не то», что заявляется его реализаторами. Схоластические дискуссии в средневековых университетах, выяснявшие «сколько ангелов способно разместиться на конце иглы», имели в качестве образовательного эффекта не ту или иную редакцию истины, а измененное рациональное сознание участников диалогов, оснащенное мыслетехниками обоснования и проблематизации. Так же обстоит дело и с практикой организационно-деятельностных игр. Их инициаторы — методологи — различают, как известно, продукты и результаты игры. Продукт игры (например, «Программа ассенизации Одессы») может быть фикцией, в то время как ее действительный результат — групповая идентичность и согласованный язык представителей самых разных профессиональных позиций и мировоззрений. При этом следует понимать, что

игроки вовсе не относятся в ходе игры к своему продукту как фактивно-демонстративному.

Если теперь мы посмотрим на статью «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций» не как на научное произведение, а как на иновыражение образовательной практики, то многие фрагменты текста, сомнительные с точки зрения познавательной деятельности, окажутся прагматически оправданными и уместными. Это касается и соединения позиций исследуемого и исследователя, и привлечения правила «одной монеты», и фактическая очевидность полученных данных, и отказ от обобщений, и многое другое, что с той или иной степенью подробности мы представили в нашем анализе.

Остается добавить лишь несколько соображений, которые по ряду причин либо выпали из текущего изложения, либо оказались только контурно очерченными, чего явно недостаточно для завершения экспертной квалификации. Речь идет главным образом о методической позиции автора. Можно ли сказать, что статья написана как обращение к внешнему потребителю — преподавателю, студенту, исследователю? В полной мере, как нам представляется, нет. Анализируемый текст во многом автореферентен: он отсылает к самому себе, выступая средством образовательного самоизменения, опосредованного написанием текста, то есть текстуальной практикой (Мамардашвили, 1995); это опыт самоэкспериментирования, осуществления образовательного самопрактикования. С этой точки зрения он невоспроизводим другим. Другому, если этот опыт покажется ему интересным, нужно будет самому пройти подобный путь, обнаружив свое «конспектирование» и свое «исследование», свое «будущее» и «настоящее», свои «очаги сопротивления». Впрочем, с точки зрения образовательных трансформаций вполне можно допустить и обратное отношение, обратное тому, что было реализовано автором для осуществления опытных модификаций читателя. То есть методическое значение статьи в образе пути, но не в правилах шествования. Хотя, разумеется, некоторые наши аналитические обобщения и претендуют на выделение значимых регулярностей совершенного образовательного акта. Но это суждение касается уже теоретической рефлексии образовательного опыта, а не самого данного опыта.

И, наконец, последнее, на что следует указать. Конструкцией нашей экспертной позиции мы обязаны двум великим психологам истекшего столетия — Льву Семеновичу Выготскому и Уильяму Джеймсу. У первого мы заимствовали идею действия формы художественного произведения, согласно которой форма не выражает, а преобразует, «уничтожает» содержание (Выготский, 1986, с. 198), у второго — мысль о том, что значение высказывания обнаруживается не в его семантике, а прагматике (Джеймс, 1997, с. 225).

Литература

- Анкерсмит Ф.* 2003. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. Перевод с англ. О. Гавришиной, А. Олсейникова. Под науч. ред. А. Б. Макеевой. М.: Идея-Пресс. 360 с.
- Бейтсон Г.* 2000. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. Д. Я. Федотова и М. П. Папуша. М.: Смысл. 476 с.
- Бергер П., Лукман Т.* 1995. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М.: Academia-Центр, Медиум. 334 с.
- Бернштейн Б.* 2008. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Пер. с англ. И. В. Борисовой. М.: Просвещение. 272 с.
- Выготский Л. С.* 1986. Психология искусства / Под общ. ред. В. В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство. 573 с.
- Гарфинкель Г.* 2007. Исследования по этнометодологии / Пер. с англ. З. Замчук, Н. Макарова, Е. Трифонова. СПб.: Питер, 2007. 336 с.
- Гуссерль Э.* 1999. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: Дом интеллектуальной книги. 336 с.
- Джеймс У.* 1997. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления // *Джеймс У. Воля к вере* / Сост. А. В. Блинников, А. П. Поляков. М.: Республика. С. 208–324.
- Мамардашвили М. К.* 1995. Лекции о Прусте. Психологическая топология пути. М.: Ad Marginem. 547 с.
- Ортега-Гассет Х.* 1991. Немного феноменологии // *Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе*. М.: Политиздат. С. 237–240.

- Петровский В. А.* 1997. Научное знание сквозь призму обыденного (три ответа на вопрос «Ну и что?») // Модели мира. М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта. С. 43–46.
- Розет И. М.* 1994. К вопросу о психологической природе идеалов // Адукацыя і выхаванне. № 10. С. 70–78.
- Розов А. И.* 1987. Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. № 6. С. 100–107.
- Розов А. И.* 1990. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм // Вопросы психологии. № 5. С. 112–119.
- Рорти Р.* 1996. Случайность, ирония и солидарность / Пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М.: Русское феноменологическое общество. 280 с.
- Шюц А.* 2004. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия / Пер. с англ. Н. М. Смирновой // *Шюц А. Избранное. Мир, светящийся смыслом.* М.: Российская политическая энциклопедия. С. 7–50.
- Bourdieu P.* 2001. Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000–2001. Paris: Raisons d’agir. 239 p.
- Kiklewicz A.* 2006. Język — komunikacja — wiedza. Мінск: Права эканоміка. 399 s.
- Marciniak E. T.* 2008. Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom IV, № 2. Дата доступа: 08.07.2009. URL: http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume7/PSJ_monografie_3.pdf
- Moscovici S.* 1979. **Les représentations sociales. Exposés d’un colloque international sur les représentations sociales tenu les 8–10 Janv. 1979 à la Maison des Sciences de l’homme, Paris.** 71 p.
- Trzebiński J.* 2002. Narracyjne konstruowanie rzeczywistości // Narracja jako sposób rozumienia świata / Pod red. J. Trzebińskiego. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. S. 17–42.

О чем речь? или Мой полемический ответ рецензенту

А. М. Корбут

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Александр Андреевич написал великолепную рецензию, которая выходит далеко за узкие рамки обзора. Вопросы, которые в ней поднимаются, соображения, которые в ней высказываются, и советы, которые в ней даются, не обусловлены заранее готовой оценкой, а как раз пытаются нащупать, что может быть объектом оценки, какие обстоятельства и особенности исходного текста могут стать предметом обсуждения. В своем ответе на рецензию я буду придерживаться именно тех аспектов, на которые обратил внимание Александр Андреевич. (Далее я, удобства ради, буду называть его «рецензент»; при этом следует иметь в виду, что «я» и «рецензент» — вымышленные фигуры, не имеющие никакого отношения к реальным людям, так что любые совпадения с фактическими персонами являются случайностью.)

Я буду писать очень полемично, но я не хочу разводить полемику. Полемичность позволяет акцентировать наиболее существенные моменты, которые должны развиваться дальше и аргументироваться в более последовательном тексте. Так что данный ответ — лишь указание на узловые высоты, отмечаемые на карте красными флажками. Пушки заговорят потом.

Рецензия состоит из двух логически связанных частей. В первой части рецензент пытается показать (с несколько преувеличенной страстностью, поскольку дальше становится понятно, что он вовсе ни защищает честь науки, а лишь хочет представить себе, как можно было бы квалифицировать статью с научной точки зрения, которую сам рецензент считает отнюдь не абсолютной), что рассматриваемая работа не соответствует не только критериям научного исследования, но и критериям исследования вообще (хотя, похоже, эти две вещи для рецензента

синонимичны). Во второй части рецензент предлагает свое видение устройства и функций статьи, якобы обязанное появлением стремлению взглянуть на текст из иной экспертной перспективы, хотя вывод первой части рецензии потом нигде не ставится под вопрос и лишь подтверждается дальнейшим анализом: на всем протяжении рецензии статья однозначно квалифицируется как ненаучная и квазиисследовательская, меняется лишь оценка такой квалификации. Поэтому я сначала выскажу свои мысли по поводу возможности и допустимости применения критериев научного исследования к моему тексту.

Если признавать тождественность научного (что чаще всего означает — естественнонаучного) исследования и исследования вообще, то можно согласиться с рецензентом в том, что моя статья лишена необходимых его признаков: определенности предмета, репрезентативности данных, последовательности методологии, ясности концептуальных оснований. Хромает и способ изложения, что становится особенно заметно на фоне того прекрасного образца стиля, которым, вне всяких сомнений и без всякой иронии, является сама рецензия. Признавая явные текстуальные недостатки своей работы, я бы все-таки поставил вопрос об обоснованности тех ожиданий, которые рецензент питает как в отношении моего текста, так и в отношении критериев научного исследования. Дело не только в том, что есть существенная разница между научным исследованием и исследованием, в силу чего я не претендовал на научность, претендуя на исследовательскую, но и в том, что «официальные» критерии научного исследования и научного текста не применимы ни к одному научному исследованию и научному тексту, как это убедительно показали Фейерабенд и социологи науки. Эти критерии играют определенную роль, но они не могут и не должны использоваться для оценки какой бы то ни было работы, поскольку они в принципе неприменимы. И сами авторы, и их читатели ориентируются в действительности на другие особенности текстов, что мы можем видеть и в случае рецензии. О чем идет речь? О каких реальных вещах говорит рецензент? Попробуем прояснить этот момент.

Прежде всего, рецензент обращает внимание на банальность и тавтологичность моего описания практики конспек-

тирования. Он уверен, что любой сторонний наблюдатель или даже студент способен запросто собрать и организовать такой же материал, если не большой. Проблема, видимо, заключается лишь в том, что это пока просто не пришло никому в голову, т. е. никто не получил такое задание или не сформулировал его. В этом смысле рецензент не считает наличие/отсутствие подобного интереса релевантным критерием различения позиций исследователя, исследуемого и любого компетентного человека. На этом основании делается вывод о том, что заявляемое мной стремление к обнаружению единства позиции исследователя и участника является риторическим ходом, призванным создать у читателя впечатление идентичности его собственной позиции и позиции автора. Однако, по большому счету, реальная попытка обнаружения этого единства заканчивается, по мнению рецензента, набором банальностей, которые мог бы выдать любой разбирающийся в вопросе член общества. (И дальнейшее обсуждение риторики авторского текста строится исходя из такой квалификации; упрек в тавтологичности не снимается.) Откуда возникает впечатление тавтологичности? Мне кажется, оно возникает в результате специфического прочтения текста, которое является как раз свидетельством описываемых мной феноменов. Этот способ чтения можно назвать «резюмирующим». Рецензент, прочитав тринадцать страниц моего описания, готов резюмировать их одной фразой: «много деталей». Что это за детали, и для чего они описываются, т. е. вся многостраничная работа оказывается менее интересной, нежели «концептуально-аналитические» полагания, которые, само собой разумеется, извлекаются из начальных и конечных фрагментов текста. Но именно это длинное описание (ни в коем случае не являющееся и не претендующее быть исчерпывающим) и составляет работу текста. Детали, в которых я копаюсь, интересуют меня не сами по себе. Эти детали обретают смысл в качестве воплощенной «этовости» работы конспектирования, в отличие от той «чтойности», к которой апеллирует рецензия. Я не стремлюсь к познанию того, что такое конспектирование. Что такое конспектирование уже известно и мне, и студенту, и выяснять это нет смысла. Я хочу обнаружить, как оно делается (а делается оно «как-то», что не свидетельствует о неопределенности мое-

го предмета, как раз наоборот), т. е. каковы практические основания этого знания. Мой вопрос: откуда это известно? И ответ на него не дается в описании. Ответом является само описание. Поэтому написание и чтение данного описания являются его целью и результатом, который неизбежно кажется тавтологичным, если мы хотим узнать, что такое конспектирование. Если же мы хотим узнать, как оно осуществляется, что оно означает как реальная, живая практика, тогда нужно создавать и читать его описание не с целью познания, а с целью описания (еще одна тавтология). И я готов биться об заклад, что студент не сможет создать такое описание, но не потому, что он не прочитал нужной литературы и не получил гуманитарного образования, а потому, что банально не будет понимать, куда и на что смотреть. Я уверен, что рецензенту пришлось бы провести большую обучающую работу с этим студентом, прежде чем тот начал бы собирать и организовывать те детали, о которых говорится в моем тексте. И обучать его пришлось бы не концепциям, а процедурам и феноменам. Значит ли это, что существует какой-то особый способ видения, без которого исследователь оказывается слеп и который, поэтому, отличает его позицию от позиции участника? Совершенно нет. Разница лишь в интересе. Да, студент способен описать свою практику, но между его способностью и его интересом лежит огромная область реальной работы описания (а не чтения книжек), которую рецензент считает малозначительной и, в некотором смысле, автоматической: если я могу, то значит я умею. Я как раз попытался показать: между «могу» и «умею» — большая разница, обнаруживаемая лишь в ходе описания и заключающаяся в разнице интересов. У студента есть всё, что нужно, чтобы описать свою практику (у него для этого есть даже язык), но своя практика ему не интересна. Но она интересна мне, и я воплощаю свой интерес в таких и никаких других словах описания. Поэтому, если читать только начало и конец моей работы, создается впечатление, что всю ее можно свести к одному тезису: конспектирование — это когда конспектируют. Но то, что тринадцать страниц описания можно заменить одним тире, не значит, что это тире автоматически становится знаком равенства (или минуса). Данный тезис, произнесенный в начале и в конце моего описания, носит разный статус, потому что

в конце речь идет уже о «конспектировании + его описании». Написанном и прочитанном описании. Не выдуманном описании. Описании, написание и чтение которого требуется время. И условием этого описания является его тавтологичность, т. е. я действительно, как верно улавливает рецензент, говорю все то же, что мог бы сказать студент или любой другой компетентный член общества. Различие между участником и исследователем — это различие лишь в интересе: то, что участник считает неинтересным, исследователь считает интересным. Но — и это принципиальный момент — это «то» должно быть одним и тем же для первого и второго. Участник и исследователь должны иметь дело с одним и тем же предметом, верификация, полнота, адекватность описания которого, в силу этого, являются практическим, а не аналитическим вопросом. И это не просто альтернативная позиция. Я не предлагаю еще одну точку зрения. Я пытаюсь предложить нечто гораздо более радикальное: описание того, что делает возможным альтернативные (и идентичные) позиции. Речь идет о следующем.

Проницательный рецензент верно отметил возможность различных взглядов на «ситуационность», в качестве примера одного из которых он привел образ множества специфических точек зрения на такую ситуацию, как смерть человека. Этот же принцип применяется им на концептуальном уровне: он полагает, что возможны различные точки зрения на предмет исследования, в том числе, несопоставимые. В этом смысле, сколько точек зрения, столько и предметов. Отсюда закономерно следует совет, который рецензент, видимо, в силу академической деликатности, не сформулировал прямо, поэтому я попробую сделать это за него: «Не надо прикидываться реалистом и скрывать, что вы создали свой предмет. Признайтесь — вы же его сконструировали. Все этим занимаемся, и вам тоже не стоит этого стесняться». Тем более, что я собственноручно описываю все те действия, иногда не очень красивые, которые совершил, чтобы «испечь» конспектирование и придать ему определенные черты, в том числе (или в первую очередь) — за счет использования специализированного языка. Отсутствие подобной саморефлексии и фиксируемая рецензентом претензия автора на объективность (претензия, надо сказать, мнимая, поскольку рецензент

делает заключение о ней лишь на том основании, что не обнаруживает в тексте признаков саморефлексии; в самом тексте такой претензии нет, ее можно лишь «додумать») воспринимаются рецензентом в качестве либо досадного недоразумения, которое можно было бы исправить, подправив стиль изложения, либо в качестве преднамеренного жеста, должного произвести определенное впечатление на читателя. Однако все намного серьезнее. Я погряз в объективизме гораздо глубже, чем смеет догадываться рецензент, поскольку я ставлю своей целью выявить условия объективности тех феноменов, которые я описываю. Если позаимствовать метафору (которая, в некотором смысле, уже даже и не совсем метафора, если пророчества о близкой смерти лекционно-семинарской системы и, соответственно, конспектов, верны) наблюдателей, собравшихся у постели умирающего, то я хочу обнаружить не в чем заключаются различие и специфика их точек зрения (и специфика моей точки зрения как одного из участников), но каким образом все они безошибочно определяют (и производят) ситуацию как умирание. Факт умирания (в моем случае — факт конспектирования), создаваемый совместно участниками ситуации, неинтересен рецензенту, наблюдающему эту ситуацию с безопасной дистанции. Для рецензента гораздо интереснее рассуждать о различиях в их точках зрения, их перспективах, их основаниях, их целях и пр., точно так же как ему больше нравится фиксировать взгляд на разнице позиций исследователя и исследуемого, нежели на том, что обеспечивает эту разницу, в отношении чего эта разница обнаруживается. При этом рецензент апеллирует к очевидности обсуждаемой ситуации. В результате рецензент контрабандой протаскивает обыденную понятность практики конспектирования и опирается на нее как на ресурс, обеспечивающий беспроблемное чтение его слов. Но я не формулировал свою задачу как предложение еще одной точки зрения, которая до сих пор отсутствовала. Я хотел сделать предметом внимания как раз проносимый контрабандой груз, а не предложить еще один способ его доставки. Однако, поскольку каждое мое утверждение изначально воспринимается в ряду любых других утверждений и, тем самым, релятивизируется, рецензент в результате такого сравнения убеждается в том, что я предлагаю всего лишь еще один набор суждений, еще одну пер-

спективу, подтверждение чему он находит в моей критике предлагавшихся до сих пор описаний конспектирования. Но о чем здесь идет речь?

Я утверждаю, что мы не найдем в существующей литературе описания живой практики конспектирования. Для рецензента мои слова означают, что я претендую на знание истины и объявляю все остальные точки зрения «некошерными», т. е. заявляю о новизне своего исследования, хотя, как он вполне резонно отмечает, никакой новизной и не пахнет: ни концептуальной, ни практической. Я не получил нового знания и при этом не обеспечил практиков инструментом совершенствования собственной деятельности. Однако я и не стремился к этому! Я не утверждаю, что мое описание единственное верно схватывает практику конспектирования. Я не объявляю остальные описания неправильными. Я говорю, что там нет описаний. В литературе действительно не встретишь описаний реальной, живой практики конспектирования. В ответ на это рецензент выдвигает следующий аргумент: а почему я не считаю, допустим, нормативно-методическое описание или описание психологических процессов, протекающих у студента в голове в момент конспектирования, описанием практики конспектирования? Другие же ведь тоже что-то говорят и пишут о конспектировании? Отсюда делается вывод, что я имею некие критерии описания и на их основании произвожу отсев, объявляя все, созданное предшественниками, не-описанием. Однако все намного проще. Я утверждаю, что мне не встречались описания живой практики конспектирования — проходя в аудиторию и пытаясь конспектировать, я не видел там почти ничего из того, о чем пишут уважаемые предшественники. Я видел наблюдаемые вещи, и это не были «нормы» или «мышление». Это были вполне осязаемые вещи. Это были слова и поступки, понятные самим участникам. Это было конспектирование как объяснимая, ситуативная, упорядоченная практика. Разумеется, рецензент мне тут же скажет: а разве Ваше видение не предопределено и не предвзято? Почему Вы описываете именно так, а не иначе? Почему Вы не описываете, с одной стороны, нейрофизиологические механизмы телодвижений и зрительно-слухового восприятия и, с другой, широкие исторические, культурные, социальные об-

стоятельства конспектирования? Насколько я понимаю, рецензент объясняет такую избирательность моими конструктивными действиями по построению своего предмета текстуальными средствами и стремлением к определенным риторическим эффектам. Однако у меня есть несколько иное объяснение.

Я не просто так настаиваю на принципе «одной монеты». Принцип одной монеты является продолжением политики уникальной адекватности методов, которая требует совпадения методов изучения некоторой практики и методов ее производства. Чтобы изучать конспектирование, необходимо конспектировать. И смысл описанию, получающемуся в результате такого исследования, придает именно фактичность конспектирования. В этом отношении заявление рецензента о том, что мой текст существует независимо от породившей его фактической основы, следует считать не описанием моего текста, а заявлением принципиальной позиции рецензента, которая гласит: «Я могу делать с текстом всё, что захочу». Никто не спорит. С текстом действительно можно делать всё, что хочется, оправдывая это тем, что если текст приносит мне радость и пользу, то этого достаточно. Я не против наслаждения текстом. Я лишь против того, чтобы объявлять принцип наслаждения текстом актуальным принципом деятельности. Он хорош как риторическая фигура, но он откровенно никуда не годится в плане руководства действиями. Я берусь утверждать и готов показать, что рецензент сам ему не следует, что условием чтения им моего текста является как раз таки связь с породившей его фактической основой, т. е. с той самой практикой конспектирования, обойтись без которой рецензент считает не только возможным, но и, в некотором роде, необходимым, иначе смысла в написании моей статьи он не видит равным счетом никакого. Однако смысл может быть обнаружен там, где его не ищут: в праксеологической валидности моего описания. Праксеологическая валидность означает, что «одна монета», которая сегодня является разменной, должна стать предметом изучения, и изучаться она должна там, где ее чеканят и пускают в оборот: на рабочем месте, т. е. в аудитории. Говоря здесь о «долженствовании», я ни в коем случае не призываю к единству, не призываю считать за одно деятельность исследования и деятельность конспектирования. Они различ-

ны, но их различие — это аналитическое различие, поскольку описываемые мной феномены конспектирования — это феномены, принципиально доступные моему описанию. О чем идет речь? Я попробую прояснить этот момент, перейдя к рассмотрению второй части рецензии, в которой делается попытка описания и объяснения эффектов моего текста и способов их достижения.

Я не буду ставить вопрос о том, какого риторического эффекта добивается рецензент, заявляя, что я хочу добиться того или иного риторического эффекта. Это заведет нас очень далеко (то есть, на самом деле, — не очень). На мой взгляд, во второй части рецензии делается попытка «спасти» текст, продемонстрировав, что к нему не нужно подходить с высокой научной планкой (даже если автор сам об этом просит), что он, хотя и не выдерживает критики на предмет объективности, последовательности, логичности и т. д., и не должен ее выдерживать, поскольку решает совсем другую задачу: образовательную. Поэтому текст статьи следует рассматривать сквозь призму того, достигаются ли в нем (и как) образовательные эффекты. Впрочем, даже эта призма не так чтобы сильно обязательна, поскольку при определенной сноровке в любом тексте можно обнаружить потенциал для изменения взгляда на образование и образовательную ситуацию, т. е. иллюзионные возможности. Принципиально то, что рецензент призывает не относиться слишком серьезно к моим заявлениям о возможности получить доступ к практике конспектирования, т. е. не принимать их за чистую монету. Да, говорит рецензент, автор это утверждает, но давайте взглянем, какого эффекта он (то есть его текст) добивается. Если автор говорит, что остальные исследователи и специалисты не описывают практику конспектирования, то это же явно делает из него героя-любownika истины, сражающегося с невеждами за объективную реальность, что сразу повышает статус автора, к которому читатели начинают относиться с большей нежностью и добротой. Или давайте, предлагает рецензент, спросим себя, для чего он рассуждает о повседневности. Не иначе как хочет идентифицировать позиции читателя и автора или обеспечить себе языковое господство. Если я спрошу, а для чего автору (мне) это, то в ответ получу массу версий, применяя к которым ту же методичку («для-чего-

это»-спрашивания), мы в конечном итоге неизбежно упрямся в уже высказанную выше гипотезу: для пушкого образовательного эффекта. Однако когда я спрашиваю у рецензента «для чего мне это?», я не хочу, чтобы он попытался раскрыть перформативные функции моих высказываний. Этот вопрос указывает на необходимость формулирования условий доступности практики конспектирования через практику описания. Рецензент не настолько наивен, чтобы утверждать недоступность одной практики через другую, но он предлагает не обращать на это внимание и оценивать описание само по себе, вне какой-либо связи с практикой конспектирования, помимо той, которая конструируется в самом описании. Конспектирование, сказал бы он, — лишь текстуальный эффект. Но обеспечение доступа к конспектированию через практику описания является принципиальным моментом моего описания. То, что я как-то строю описание, не означает, что я изобретаю свой предмет. Это значит лишь то, что мое описание должно постоянно соотноситься с реальной практикой, а не с критериями научного текста или с критериями прагматической эффективности. Да, мой текст прагматичен, но это практическая, а не лингвистическая прагматика. Претендуя на выявление языковой практики, осуществляемой в моем тексте, рецензент почему-то тут же отбрасывает прагматическую установку, на верность которой присягает. Вместо того, чтобы рассматривать то, какую работу я совершаю с помощью своих слов, рецензент выводит эту работу из моих слов и, тем самым, сводит ее к ним, т. е. производит лингвистическую редукцию. Если первый принцип прагматизма можно сформулировать как: «Любое слово есть воплощенное действие», то рецензент подменяет его принципом: «Любое слово оказывает воздействие». И это воздействие может описываться в категориях, не имеющих отношения к практике текста (например, «завоевание авторитета» или «конструирование идентичности»). В итоге моя практика оказывается недоступной через описание рецензента. Но это отнюдь не означает, что и практика конспектирования недоступна через мое описание. Мое описание стоит и падает (хотя в рецензии оно почему-то все время падает) там, где ставится и решается вопрос об этом доступе. Только там мои заявления о недостаточности предыдущих описаний конспектирования ока-

зываются чем-то иным, нежели попыткой впечатлеть читателя и что-то сконструировать. Возможно, у каждого действительно свое конспектирование. Но оно свое только в каждой голове, а там нет ничего интересного, кроме мозгов. Помимо своего конспектирования есть не-свое конспектирование как совместно осуществляемая и поддерживаемая практика, не существующая объективно как предмет познания, но производимая в качестве объективной. Там, где рецензент видит несовместимость претензий на объективность и претензий на выявление социальных действий, я вижу предмет исследования. Простая фигура из бесконечного числа пальцев (количество которых равняется количеству отдельных точек зрения на конспектирование) может получиться только тогда, когда есть одна (и та же) рука, которая пишет конспект, пишет описание конспекта и пишет рецензию на описание конспекта.

Педагогика без педагогики. К статье А. Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций»

Т. В. Тягунова

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Статья Андрея Корбута «Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций» и в еще большей степени ее последующее обсуждение, состоявшееся в рамках нескольких семинаров Центра проблем развития образования, затронули ряд вопросов, значение которых выходит далеко за пределы той тематики, которой непосредственно посвящена статья¹. Я останавливаюсь на двух из них, касающихся одновременно и текста, и его обсуждения. Я не претендую на сколь либо полное их освещение, как равным образом и на то, чтобы дать исчерпывающие ответы на них. Я вообще не претендую на то, чтобы давать ответы. Это, надо сказать, задача не из легких. Так что мои комментарии следует рассматривать именно как комментарии (даже если они и будут местами категоричными), т. е. не более как заметки по поводу заметок. Эти кратко сформулированные вопросы таковы:

- Если, как утверждает автор, этнометодологическое описание² суть педагогическое описание, то что делает его таким и в чем заключается его педагогичность?
- Если, как утверждает автор, этнометодологическое исследование характеризуется, помимо отсутствия специфического языка описания, отсутствием специфически этноме-

1 Точнее говоря, одновременно с этим выходом обсуждение фактически обошло данную тематику.

2 Хотя в самой статье автор нигде не обозначает прямо свой подход как этнометодологический, однако любой искушенный чтением этнометодологических текстов читатель без труда распознает торчащие у «Заметок» этнометодологические уши.

тодологического метода, то что характеризует его именно как «этнометодологическое» исследование?

Начнем в обратном порядке.

Этнометодологическое описание настаивает, что его характеризуют не определенные методы исследования и не определенные результаты исследования. Что же его в таком случае характеризует? Насколько я могу судить, это *способ постановки вопроса*. В чем заключается этот специфически этнометодологический способ постановки исследовательских вопросов? Это действительно вопрос. Есть несколько вариантов ответа на него, хотя и не так уж много (скорее, несколько вариаций одного и того же варианта), и все они проходят через *как* и *что значит*. В общем виде ответ, а точнее вопрос, звучит так: как члены общества непоблематичным образом непрерывно производят *in situ* общий социальный порядок? В более конкретных формах — так: что значит быть, например, «сумасшедшим», «криминальным» или «депрессивным»? Каковы те признаки, которые обнаруживают данные свойства личностей? Каковы, наконец, те способы, которые социально общеупотребительны и признаны устанавливать, что такие признаки имеют место? Или: как некий социальный феномен (например, конспектирование) производится в таком своем качестве? Во всяком случае, статья А. М. Корбута ставит именно такой вопрос. И дает на него ответ.

Вернемся к методу. Итак, этнометодолог утверждает, что у него нет метода в том смысле, в каком под методом понимается исследовательская процедура, т. е. более или менее формализованный набор процедурных правил перевода «эмпирических данных» в «научные факты». Аргументация отсутствия у этнометодологического исследования собственного метода, если я правильно ее реконструирую, состоит в следующем: отсутствие у этнометодологии какого-либо *специфического* метода означает *тождественность* метода исследователя методу осуществления исследуемой практики³ — для простоты и, как следствие,

³ Этот центральный, как мне кажется, момент не был воспринят всерьез в ходе состоявшегося в рамках упомянутой серии семинаров обсуждения. В частности возражения А. А. Полонникова строились именно на этом — требовании объективации метода исследования, которого в описании Корбута обнаружить не удалось. Хотя при этом был обнару-

ценой определенного упрощения⁴, словом «метод» в данном случае я буду обозначать компетентный способ осуществления определенной практики в ее упорядоченности, понятности, наглядности, объяснимости, непроблематичности и т. д. И все же (!) этнометодологическое исследование сущностно процедурно. Причем двояко — как в своем осуществлении, так и в своей тематической ориентированности. В чем же заключается эта двойная процедурность? Более того, что значит тождественность?

На процедурный момент исследования указывается в самой статье:

«Что касается структуры настоящего текста, то последовательность его разделов отражает реальную последовательность исследования: сначала — обнаружение свойств феноменального порядка практики конспектирования с одновременным прояснением исследовательской политики, затем — формулирование тем анализа конспектирования как обыденной материальной практики, в конце — выяснение способов тематизации конспектирования в существующей литературе. Такая структура текста одновременно соответствует центральному процедурно-методологическому принципу моего описания, а именно, соотношению любой концептуальной тематизации с конкретной практикой исследования. Мои аналитические постановки являются не условием, а характеристикой моих исследовательских действий в отношении данной специфической практики (конспектирования), и их нельзя отделить от этих действий. Они объяснимы лишь как элемент практики исследования конкретных феноменов».

Первое, что здесь можно зафиксировать: указанная «тождественность» не означает совпадения действий исследователя и действий исполнителей исследуемой практики (в данном случае студентов и преподавателя). Тождественность методов — это как не тождественность практик (исследовательской и исследуемой), иначе не было бы смысла говорить о них как о двух практиках, так и не тождественность конкретных действий в их по-

жен другой метод, посредством которого текст конструирует «особую действительность конспектирования» и тем самым вызывает у читателя особые педагогические эффекты. К последним мы еще вернемся.

4 Да простят меня этнометодологи!

следовательности: последовательность действий исследователя (сначала — обнаружение свойств феноменального порядка практики конспектирования с одновременным прояснением исследовательской политики, затем — формулирование тем анализа конспектирования...) не является последовательностью действий конспектирующего. В каком смысле тогда тождественность? Здесь, как мне кажется, и заключен педагогический аспект⁵, к которому я вернусь ниже.

Итак, даже если этнометодологическое описание не применяет какого-либо определенного исследовательского метода, оно тем не менее — во всяком случае то описание, которое представлено в тексте А. М. Корбута — придерживается определенных процедурно-методологических принципов. В этом отношении не столь неоправданно, на мой взгляд, то направление, которое приняло обсуждение. Одним из «упреков», который А. М. Корбут выдвинул в отношении состоявшейся дискуссии по поводу его статьи, был упрек в фиксированности обсуждения на методологических вопросах и отсутствии интереса к «эмпирической» части. Но ведь и сам автор счел необходимым посвятить определенную часть своего описания достаточно обстоятельному прописыванию политики исследовательских действий. Помимо собственно описания практики конспектирования, статья включает в себя еще два параграфа: «Задача описания и способ чтения» и «Политика и практика исследования конспектирования», в которых разъясняются принципы и основания исследования. То есть повод для разговора есть. Если бы она состояла только из описания практики конспектирования — другое дело⁶. Но автор считает нужным включить и эти два, так сказать «методологических», параграфа. Соответственно, оппонент имеет все основания обращаться к ним и делать их предметом обсуждения и критики. Почему предметом такого же обсуждения и критики не становится остальная, эмпирическая часть статьи — другой вопрос. «Упрек», скорее, должен был

⁵ Однако в совершенно ином смысле, чем его обнаруживает А. А. Полонников.

⁶ Это, конечно, не значит, что в этом случае вопросы относительно «методологической позиции» автора были бы автоматически исключены, скорее, наоборот, задавались бы с еще большей страстностью.

выглядеть следующим образом: почему обсуждение методологических оснований автора осуществляется безотносительно к реализуемым им в ходе непосредственного описания практики конспектирования исследовательским действиям, ведь в тексте прямо заявляется, что принципы являются характеристикой исследовательских действий?

Собственно исследовательские действия можно разделить на два класса. Это деление — не только аналитическое, хотя между ними и сложно провести четкую границу, тем не менее они могут быть зафиксированы как разные типы исследовательской активности. К первому классу относятся те действия, описание которых выделено особо самим автором⁷:

-) Ходил на лекции по психологии и наблюдал за теми, кто конспектирует.
-) Сходил на лекцию по социологии и законспектировал ее.
-) Ходил на лекции по математике и пытался конспектировать.
-) Сходил на лекцию по математике и попытался не конспектировать.
-) Делал фотографии записей на досках, оставшихся после лекций, и затем рассматривал их.
-) Вспоминал свой опыт конспектирования.
-) Смотрел видеозапись лекции по психологии.
-) Изучал три индивидуальных «комплекта» конспектов: два — принадлежащих психологам, один — социологу, а также несколько единичных конспектов разных владельцев.
-) Беседовал с тем, кто имеет опыт конспектирования в университете.

⁷ К слову, в отношении данных действий А. А. Полонников указывает: «перечень предпринятых действий... представлен неспецифичным языком». Что в этом языке неспецифичного? Говоря о «неспецифичности», Полонников прежде всего имеет в виду «ненаучность». Другими словами, используемый для описания данных действий язык не отвечает общепринятому — (естественно)научному канону описания исследовательских действий. Он не специфичен не как таковой, а относительно «экспертного языка», т. е. конвенционально используемого научного жаргона.

-) Сделал аудиозапись лекции по психологии и сфотографировал некоторые конспекты этой лекции, а затем прослушал и просмотрел их.

-) Читал учебники, монографии и статьи, в которых говорится о конспектировании.

-) Читал методические пособия по конспектированию.

Второй класс образуют все те действия, которые в определенном смысле являются «результатом» перечисленных выше: сделанные в ходе реализации данных действий и написания статьи аналитические фиксации и наблюдения относительно самого исследуемого феномена, а именно — практики конспектирования. Все эти исследовательские действия позволяют прояснить второй процедурный момент — тематическую ориентированность этнометодологического исследования и вместе с тем то различие, которое характеризует исследовательскую и исследуемую практики.

Этнометодолога отличает специфический интерес, который состоит, как указывается в статье, в описании обыденных феноменов порядка изнутри и благодаря локальным практическим обстоятельствам их производства. Именно этот порядок производства и составляет тему этнометодологического изучения. «Изнутри» значит так, как он осуществляется непосредственными участниками и, соответственно, исходя из практической рациональности реализуемой деятельности. Принципиальным моментом здесь является то, что эта практическая рамка соотнесения образует исходную и конечную точку для исследовательских действий. Именно эта практическая рамка, а не теоретическая схема (согласно Парсонсу и Шюцу, впрочем не только им), определяет направленность исследовательского интереса и выбор фактов. Интерес этнометодолога ориентирован интересом практика. Но он не тождественен последнему (здесь я никак не могу согласиться с автором обсуждаемой статьи, настаивающим на их совпадении), поскольку, *производя свое описание*, исследователь тем самым делает кое-что еще, чего *не* делает практик (как минимум, смотрит аудиозапись лекции, фотографирует конспекты, вспоминает свой опыт конспектирования и т. д.). Исследователь совершает ряд действий, которые не совершает сам практик, наблюдая, фиксируя и описывая те аспекты прак-

тики, которые *не* фиксирует сам практик, реализующий их в своих действиях и посредством своих действий (записывая тему лекции, производя рубрикацию подтем, перерисовывая формулу с доски и т. д.). В отличие от исследователя-этнометодолога, действующему компетентному исполнителю определенной деятельности нет нужды испытывать специфический исследовательский интерес к тому, что он делает в ходе делания того, что он делает. Этот специфический интерес — дело этнометодолога и только этнометодолога. Но чтобы реализовать его, последний должен овладеть практикой. В этом, как мне кажется, и заключается тождественность методов исследовательской и исследуемой практик. И именно здесь мы выходим на педагогичность этнометодологического описания. И здесь я рискну, оставив слегка вопрошающий тон, сделать несколько категоричных утверждений. (Пусть меня побьют за это этнометодологи, как, впрочем, и не-этнометодологи.)

Итак. Тождественность необходимо понимать в том смысле, что практика исследования осуществляется как практика «овладения» исследуемой деятельностью, т. е. обучения ей, и возможность этого обеспечивается самой практикой — *любой* практикой: обучаемость составляет одно из условий и существенных характеристик какой бы то ни было деятельности. Не следует, однако, думать, будто этнометодолог движим целью самообразования. Обучение — не цель, а условие и способ постижения практики. Равным образом, этнометодолог никого не поучает и никого не просвещает. Этнометодология — это *педагогика без педагогики*. Педагогичность этнометодологического исследования не состоит в производстве каких бы то ни было изменений. Этнометодолог равнодушен к трансформациям, в чем бы последние не заключались: изменении личности, обретении нового опыта, изменении отношения, позиции и т. д. Изменения релевантны только и только в том отношении, в каком изменяется сама практика. Как совершенно верно фиксирует А. А. Полонников, этнометодологический интерес ориентирован исключительно «сущим», а не «должным». Правда, фиксируя это, А. А. Полонников усматривает в этом не более как методологический, а точнее — текстуальный прием, искусную уловку, направленную на трансформацию опыта читателя.

То есть этнометодолог только маскируется под наблюдателя реальности, в то время как в действительности является ее тайным и целенаправленным трансформатором. В этой перспективе этнометодология предстает не более как дочерним филиалом социального конструкционизма, причем не в самой удачной его реализации, поскольку не хочет признавать свои конструкционистские основы.

Однако, если этнометодология и учит чему-либо, то только в той мере, в какой ни этнометодолог, ни этнометодологическое описание никого не учат. Учит *сама практика* — так, как она осуществляется, в тех обстоятельствах, в которых она осуществляется, теми средствами, которыми она осуществляется, и посредством тех компетентных членов, благодаря которым она осуществляется. Этнометодологическое описание — не более, но и не менее как *указатель* на эти как, где, посредством чего и благодаря кому. Указателю же нет никакого дела до трансформации реальности, его задача — дать ориентир в ней.

Исследование как откровение, или Инженерная природа исследовательского ума (попытка включиться в дискуссию)

Н. Д. Корчалова

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

В полемике Александра Андреевича и Андрея Михайловича мы видим драматические перипетии, связанные с экспертной квалификацией научности знания. Хочу обратиться к одному параметру, давшему основание для критической оценки статьи «Заметки о ведении конспекта...» А. М. Корбута в рецензии Александра Андреевича.

Это параметр «нетривиальности» научного знания. Не знаю, насколько можно приписывать авторство (в смысле нововведения) этого параметра В. А. Петровскому, в работах которого он систематически повторяется, буду называть последнего аниматором¹ в значении, приданном этому термину И. Гофманом, поскольку кажется, что факт анимации установить проще, чем факт авторства.

В анимации В. А. Петровского «под нетривиальностью (атривиальностью) научного факта понимается мера несоответствия полученного в исследовании результата предположени-

¹ Анализируя ситуации с широким использованием речи и, в частности, чтение лекции, И. Гофман указывает три способа идентификации говорящего: а) как аниматора — «говорящей машины, вещи, издающей звук», б) автора текста — сформулировавшего и сделавшего запись высказываемых суждений, в) «принципала» — «того, кто сам верит в произносимое и придерживается позиции, подразумеваемой его высказываниями» (Гофман, 2007, с. 8). Как в случае произносимой речи, так и в случае речи написанной установление ее авторства и принципата — задача сложная. Что же касается установления факта анимации, то она (анимация) кажется явлением наблюдаемым, даже если речь идет о тексте, размещенном в глобальной сети или журнале: некто, поименовавший себя той или иной фамилией или использовавший иной способ самоозначивания, произвел данное речевое (письменное) событие.

ям и ожиданиям, исходящим из житейских наблюдений, здравого смысла, традиционных представлений и т. д.» (Петровский, 2007), причем нетривиальность как требование к научным фактам обсуждается Петровским, во-первых, как предмет, конструируемый в исследовательской практике: как принципиально эмпирически устанавливаемый («Все эти „параметры“ фактов и их подачи — могут быть определены эмпирически», что и демонстрируется описанием проведенного В. А. Петровским с коллегами исследования нетривиальности научных фактов) и как подающийся операционализации («Понятие „нетривиальности“ операционализируется следующим образом...» [Петровский, 2007]). Тем самым из принципа проведения исследования и его экспертизы нетривиальность трансформируется в предмет исследования, то есть становится в ряд объектов, по отношению к которым необходимо применять некие правила и принципы, которые позволили бы квалифицировать их как продукт научного мышления. Здесь сразу следует разобраться с возможным возражением относительно «методического» прочтения описания, данного В. А. Петровским нетривиальности. Методичность описания того, как устанавливается нетривиальность научного факта, принадлежит к методичности исследовательской практики, с присущими ей экспериментальной и контрольной группами и т. д., а не к методичности экспертной практики.

Во-вторых, по словам самого В. А. Петровского, «нетривиальность — только один из используемых параметров», и его применение должно осуществляться в совокупности с другими параметрами, наиболее существенным из которых Петровский называет экзистенциальную значимость научного знания (Петровский, 2003). И здесь мы вплотную приближаемся к проекту, в контексте которого определяются все указываемые бесконтекстно в рецензии Александра Андреевича требования к научному исследованию. Для В. А. Петровского приоритетной является задача сближения академической и практической психологии, а в идеале — их синтеза. И экзистенциальная значимость (в другом месте — субъективная и объективная значимость) — это подчинение научных фактов ориентирам практической психологии, понятых к тому же определенным образом: как обладающих «объективной ценностью, предоставляя лич-

ности действенные инструменты и ориентиры развития» (Петровский, 2003). Более того, Петровский и не скрывает, что им формулируются «следующие требования к фактам персонологической теории» (Петровский, 2003). В таком случае насколько корректно требования, касающиеся частного² «научно-практического» проекта, применять ко всем исследовательским проектам?

Какого рода исследовательский предмет строится вследствие подобного нормирования исследовательской практики? И зачем ученому исполнение данного требования?

Начнем со второго вопроса. Один из наиболее простых способов ответить на него — это объяснить требование нетривиальности научных фактов (Ах-знание) как средство социальной сегрегации, установления границы между разными сообществами, в данном случае — научным и ненаучным. Обладание нетривиальным знанием, то есть знанием, не предсказуемым из повседневных представлений и здравого смысла, является средством идентификации академического сообщества. Помимо этого в случае проекта В. А. Петровского положение дел усугубляется имплицитной педагогической подоплекой высказываний: важно не просто получить некое знание и оформить его с помощью специфического языка, это знание должно быть ценным для простого человека, и ценным не только и не столько как повод подивиться ему, сколько как средство изменить свое поведение вследствие его приобретения (Петровский, 2003).

Следование этому принципу в ситуации информационной избыточности, с одной стороны, становится занятием утомительным и маловыполнимым (поди ты узнай, какого рода представления еще не ассимилированы обыденным сознанием), с другой стороны, может привести к вычурности тематических исследовательских постановок, например, когда поиск нетривиальных предметов исследования становится конструкторской задачей соединения несоединимого или, по крайней мере, разнородного.

До сих пор нетривиальность обсуждалась мной с помощью текстов В. А. Петровского как свойство знания, выводимое по

² Частного не в смысле принадлежащего указанному исследователю, а в смысле положения относительно иных исследовательских проектов.

отношению к другому знанию (научного по отношению к обыденному), причем в текстах этого автора данное свойство понимается как социальное по процедуре своего установления: если у двух групп испытуемых (экспертов и неэкспертов) оценки или прогнозы в отношении тех или иных объектов не совпадают, то знание нетривиальное, и наоборот. Но желание получить Ах-знание может быть увидено и в другом ракурсе: как наследие христианских религиозных практик. Здесь я не слишком оригинальна, и эта постановка делается мной по аналогии с интерпретацией практики психоанализа и, в частности, монолога пациента на кушетке с практикой исповеди в христианстве, осуществленной М. Фуко³.

Как мне представляется, свойства, ожидаемые от научного знания, сопоставимы с атрибутами откровения, как оно понимается, например, в некоторых версиях православия⁴. Предметом откровения являются истины религии (что есть Бог, что есть Божественный промысел, что есть добро и зло...), само же оно «должно: а) пополнить и усовершенствовать то, что содержит в себе религия естественная, б) сообщить нечто новое» (Иннокентий Херсонский, 1877). Не такова ли задача научного познания и добываемого им знания? Однако получение нового знания и дополнение имеющегося является специфическим признаком познания как такового, по крайней мере, в его европейской и коррелирующих с ней постановках. Не менее существенным его признаком является потенция к изменению «объекта» и «субъекта» познания: в рассуждениях об откровении и его предназначении указывается, что цель истинного откровения — спасение души человека, «подать человеку помощь, дать то, чего он сам себе дать не может, оживить и усовершенствовать естественную религию», а «главнейший [его, откровения] способ есть внутреннее действие на душу» (Иннокентий Херсонский, 1877). Как полагается в христианстве, душа человека испорчена первородным грехом, она несовершенна и требует спасения (излечения, изменения по некоему образу). Это допущение изначальной ущерб-

³ В первую очередь, я ссылаюсь на издание: Фуко, 2004.

⁴ Понимая, что религиозные представления составили весьма многообразное и многоликое поле, не берусь утверждать всеобщую распространенность привлекаемых содержаний.

ности души кладется в основу религиозной практики и продуцируемого ею знания, благодаря чему сама практика и ее истины получают оправдание в отношении своего существования. Если же характеризовать откровение как соотносимое не с индивидуальной душой, а с человечеством, то и тут «разум ожидает от откровения **благотворных действий**. Это признак необходимый и служит верным доказательством его Божественности» (Иннокентий Херсонский, 1877), иными словами, откровение служит делу спасения всего человечества.

Этот же «трюк» повторяет научное познание. Существующая практика, которая попадает в поле внимания той или иной научной дисциплины, понимается как несовершенная, в ней непременно должны быть найдены изъяны, или, говоря языком научного исследования, найдена проблема. Соответственно, получаемые знания с необходимостью должны восполнить недостатки в практике. В противном случае научное познание становится лицом к проблеме оправдания своего существования. Более современные версии научного познания несут в себе полагание несовершенства не только некой внешней для них практики, но и собственной: нужно найти изъяны и в проведенных другими исследованиях. Таким образом, конструируемый научным познанием предмет как его отправная точка должен нести в себе этот «первородный грех» — несовершенство.

Что касается конспектирования, ставшего предметом исследования А. М. Корбута (указываю его здесь как термин, а не как понятие), то во многих достаточно однообразных способах его полагания и анализа ему предписывается ряд задач, с точки зрения которых «реальное конспектирование» выступает практикой неполноценной: в первую очередь, обобщения, осмысления и краткой фиксации содержания, преподносимого лектором на занятии (Памятка первокурснику, 2009) (что само по себе звучит довольно странно, поскольку лекция сама по себе, согласно методическим требованиям, должна быть обобщением теоретических материалов, представленных в многочисленных источниках информации, что превращает конспектирование в обобщение обобщения). Для меня важным здесь является не столько теоретическая и методическая корректность конкретизации лекции и ее конспектирования, сколько указание на способ

(или технику), посредством которого строится исследовательский предмет указанного типа. В данном случае конспектирование выводится за пределы учебной аудитории и задач, решаемых непосредственно в ней на лекционном занятии, и практически напрямую связывается с такими ментальными объектами, как развитие умственных способностей, профессиональное становление и т. д., а уже в рамках этих предметностей и следующих из них целеполаганий подвергается некоему оцениванию.

Однако вернемся к нетривиальности как критерию оценки представленного А. М. Корбутом описания конспектирования. Надеюсь, что произведу сейчас корректную реконструкцию высказывания Александра Андреевича. Нетривиальность как преодоление цензуры принципа «ну и что» означает а) сдвиг смысла в определении реальности или порождение нового метафорического ряда, б) отсутствие тавтологии, или наличия содержательной тождественности в высказываниях исследователя и агента практики, в данном случае — практики конспектирования или коррелирующей с ней практики ведения лекции. Экспертный вывод Александра Андреевича состоит в том, что текст Корбута тавтологичен, поскольку «в... фрагментах статьи хорошо прослеживается самоочевидность предъявляемой автором фактичности. Любой сторонний наблюдатель, даже студент, будь ему поручено соответствующее наблюдение, способен бы был собрать и первично организовать такой же материал, если не больший».

Однако насколько применим данный критерий к классу исследований, которые достаточно грубо могут быть обозначены, как исследования мира повседневности? Может ли он быть использован как основание дискредитации подобных исследовательских программ? Что может стать продуктом такого рода исследований? Вернее, какими атрибутами могут обладать продукты, получаемые в ходе исследования (если, конечно, все используемые сейчас мною термины релевантны указываемой исследовательской практике)? Поскольку знания, действия, переживания в мире повседневной жизни имеют распределенный (в смысле «принадлежности» многим) и само собой разумеющийся характер, то первый и основной из атрибутов — это узнаваемость «любим сторонним наблюдателем» описываемой

реальности. Я имею в виду узнаваемость не в буквальном смысле «да, я делаю так же», «со мной происходит то же самое», то есть полное подобие деталей, последовательности действий и т. д.⁵, а наподобие узнаваемости вещи, или в терминах самого Андрея Михайловича — гештальта: каковы бы ни были ее подробности, новизна и т.п., она узнается как таковая. Если прибегать к пресловутому примеру со столом, то какова бы ни была его конкретная версия, мы практически всегда с определенной долей уверенности можем сказать, что перед нами стол, и ничто иное. Обсуждение предмета исследования становится обсуждением деталей, как, в частности, это происходило на семинаре, посвященном тексту А. Корбута: кто-то вспоминал, какой ручкой он пишет конспекты, кто-то говорил, что он вовсе не занимался ведением конспектов на лекции и т. д., но само собой разумелось, что всякий раз речь идет именно о конспектировании. Когда я пишу конспект на лекции, для меня не представляет проблемы сказать, что я делаю: я пишу конспект. Непрозрачность, неясность, проблематичность того, что такое конспектирование, появлялись в упомянутой дискуссии при переводе разговора в статус обсуждения теоретических конструктов, но при этом исчезала необходимость и интерес обсуждения деталей, или это обсуждение носило вспомогательный к проблеме квалификации метода исследования характер.

Информативной с точки зрения квалификации качества описания, как мне кажется, является опция интересно/скучно: знакомиться с повседневностью в деталях скучно, причем скуч-

5 Достичь такого полного подобия описания невозможно в силу свойств предмета описания — мира повседневной жизни или ее секторов. Мир повседневной жизни отличается подвижностью и нескончаемым обилием конкретных воплощений (Дюркгейм, 1995, с. 67). Что может стать предметом изучения и описания, так это моменты его фокусирования, сгущения: «Вне индивидуальных действий, ими возбуждаемых, коллективные привычки выражаются в определенных формах, юридических и нравственных правилах, народных поговорках, фактах социальной структуры и т. д. Так как эти формы устойчивы и меняются в зависимости от того, как их применяют, то они составляют устойчивый объект, постоянную меру, всегда доступную наблюдателю и не оставляющую места для субъективных впечатлений и чисто личных представлений» (Дюркгейм, 1995, с. 67).

но не только другому исследователю (припишу ему традиционную исследовательскую установку на непредсказуемое знание), эксперту, но и самому участнику описываемой практики: можно предположить, что студентам было бы неинтересно читать подробное описание своих рутинных повседневных действий конспектирования. Обобщая все сказанное выше, я полагаю, что в указанном типе проектов содержательная тождественность исследовательского описания обыденному представлению об обыденном поведении и др. (тавтологичность) перестает быть претензией к исследованию и становится показателем его качества: чем тавтологичнее в указанном выше понимании, тем качественнее.

Далее Александр Андреевич, указывая, что «анализируемый нами опыт изучения конспектирования» не производит новых научных фактов, резюмирует свою экспертную оценку, согласно которой труд Андрея Михайловича «хотя по форме и имитирует основные исследовательские процедуры, таковым не является». Однако обратимся к такой исследовательской процедуре, как методическая организация исследовательской практики, направленной на мир повседневности.

Согласно Э. Дюркгейму, одному из первых, кто последовательно изложил проблему метода «эмпирического» исследования повседневного мира, проторенный путь науки идет «от идей к вещам»: в ходе жизни у нас неизбежно складываются «грубо поставленные понятия» о реальности, которые ближе и яснее для нас, и которыми мы склонны подменять реальности. «Вместо того чтобы наблюдать вещи, описывать и сравнивать их, мы довольствуемся тогда тем, что проясняем наши идеи, анализируем и комбинируем их. Науку о реальности мы подменяем анализом понятий» (Дюркгейм, 1995, с. 40). Именно эти идеи, но более рафинированные и экзотичные в сравнении с повседневной рефлексией, составляют дискурсивный капитал науки, позволяющий ей иметь «свое лицо». Помимо прочего эти идеи и их производство должны совершить перформанс — перформативировать позицию исследователя, систему его значений, в целом все то, что относится к сфере научного мировоззрения. И как следствие этого преобразования, «факты в этом случае являются чем-то второстепенным; они служат примера-

ми или подтверждающими доказательствами, а не предметом науки» (Дюркгейм, 1995, с. 40). Не знаю, насколько будет правдоподобным следующее утверждение, но кажется, что научные понятия есть еще одно средство, позволяющее совершить преобразование реальности (что видится как основная функция науки), однако преобразование не в непосредственном, «материальном» смысле, а в смысле структур опосредования, ведь научные понятия указывают нам «средство осуществления должного» (Дюркгейм, 1995, с. 40): в системе научных понятий мир предстает нашему взгляду совершенно иным, чем без (до) них. В данном случае я вовсе не хочу провести решающее сражение с описываемой научной позицией и отменить ее как таковую. Скорее, необходимо очертить границы разных научных практик и поставить под вопрос возможность их взаимной экспертизы.

Итак, иная методическая перспектива открывается наукой, идущей «от вещей к идеям». Первое правило, которое нужно выполнить исследователю, это отказаться от предварительного исследованию решения о природе, свойствах, способах внутренней дифференциации наблюдаемых явлений, «нужно, очевидно, чтобы оно [научное исследование. — *Н. К.*] выражало явления не на основании идеи о них, а на основании внутренних присущих им свойств. Нужно, чтобы оно характеризовало их через составные элементы их природы, а не по соответствию их с более или менее идеальным понятием» (Дюркгейм, 1995, с. 58), иными словами, необходимо отказаться от идеи теоретической модели, конструкта, посредством которого мы выстраиваем интеллектуальные отношения с реальностью. Второе методическое правило гласит о том, что при первичном указании на изучаемое явление (факт) посредством общих внешних, наблюдаемых признаков мы должны включить в определение этого явления «без исключения и различия все явления, обладающие теми же признаками, так как у нас нет ни основания, ни средств выбирать между ними. Эти свойства тогда — все известное нам о реальности; поэтому они должны иметь решающее значение при группировке фактов. У нас нет никакого другого критерия, который мог бы хотя бы отчасти ограничить действие предыдущего» (Дюркгейм, 1995, с. 58). Получаемое таким образом содержание изначально может производить впечатление стремящегося к

изменчивости, непостоянству и многообразию («события эти в разных случаях и ежеминутно меняют свой облик, сообщая ей [социальной жизни. — Н. К.] свою подвижность» [Дюркгейм, 1995, с. 67]), однако оно обладает свойством кристаллизоваться, обнаруживая свою правильность и регулярность. Установление этих «правильностей» и «регулярностей», как представляется, и выступает основной задачей науки; кроме того, принцип должностующего заменяется здесь принципом необходимого: если те или иные факты проявляют себя как регулярные, их исполнение необходимо в осуществляющемся реальном повседневном положении дел.

Описание правил анализируемой исследовательской практики в рамках данного текста осуществляется не столько для полной реконструкции методики проведения исследования, сколько связано с попыткой обнаружить критерии, позволяющие провести экспертизу конкретного исследовательского проекта, в нашем случае направленного на изучение практики конспектирования лекции как специфически университетской практики.

Исходя из понимания предмета исследования и его свойств, можно сказать, что в такого рода исследовании нельзя достичь полноты описания, так как описываться должны, в первую очередь, наблюдаемые признаки явлений, а они «стремятся к бесконечности». Также к нему не применим критерий достаточности описания, поскольку достаточность всегда определяется по отношению к чему-либо, что заранее предполагается или подразумевается.

Каковы же критерии, с помощью которых может быть осуществлена экспертиза?

Один из них мы назвали выше — это тавтологичность описания. Второй — отсутствие как предваряющей, так и окончательной схемы явления. В данном случае схема может быть понята как высокого уровня абстракции средство обобщения материала. Это не означает, что исследование в целом должно избегать обобщений; скорее, обобщения есть средство обозначения содержания описываемой реальности, характеризующегося высокой концентрацией, либо указывающего на нудительность осуществляемых в повседневной жизни действий. Третий

критерий — это методическая нейтральность исследования, которое не должно нести в своем содержании чего-либо указывающего на возможность и необходимость изменения существующей практики, то есть оно должно исключить установку на должное, поскольку последнее руководствуется практическим интересом и направлено в будущее, обесценивая осуществляемое в настоящем. В контексте сказанного я полагаю, что из текста, контекста и подтекста экспертизы должен быть исключен вопрос «Зачем?» (зачем нужно это исследование?), который уводит нас от понимания сложившихся и реализованных фактов к созданию новых, отвечающих внешним к исследованию целям.

Пожалуй, заключительным положением моего небольшого рассуждения я хотела бы сделать объективацию того смутного впечатления, которое присутствовало у меня при чтении текста Александра Андреевича после работы над текстом Андрея Михайловича. Впечатление было таково: экспертиза, привлекающая определенный набор правил, допущений и ценностей, производит уничтожение чуждой ей исследовательской практики, ее ценности и продуктивности; при этом нельзя утверждать, что такого рода экспертиза, осуществленная по тем же правилам, с теми же допущениями и с учетом тех же ценностей в отношении релевантного ей исследовательского проекта, будет восприниматься столь же разрушительно. Скорее наоборот, она выполнит свою продуктивную, в том числе педагогическую работу.

Литература

- Гофман И.* 2007. Лекция / Пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. Том 6, № 2. С. 4–26.
- Дюркгейм Э.* 1995. Метод социологии // *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. А. Б. Гофмана. М.: Канон. С. 7–164.
- Иннокентий Херсонский.* 1877. О религии откровенной. Дата доступа: 02.06.09. URL: <http://ni-ka.com.ua/index.php?Lev=religionfrank>
- Петровский В. А.* 2007. На перепутье трех психологий. Дата доступа: 02.06.09. URL: http://www.isiksp.ru/library/petrovsky_va/petrovsky-000001.html

- Петровский В. А.* 2003. Общая персонология: «наука личности».
Дата доступа: 02.06.09. URL: <http://petrowskiy.ru/publish/personologia.html>
- Памятка первокурснику. Как слушать и конспектировать лекции.
Дата доступа: 24.06.09. URL: <http://www.stu.ru/education/index.php?page=477>
- Фуко М.* 2004. Ненормальные: курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году / Пер. с фр. А. В. Шестакова. СПб.: Наука. 432 с.

Дискурсивное конструирование профессионального Я посредством нарративов личного опыта¹

Дж. Дайер, Д. Келлер-Коэн
Университет Мичигана (Мичиган, США)

Введение²

В последние десятилетия во всех академических кругах, занимающихся изучением идентичности, интерес к нарративам существенно вырос (в антропологии — *Bauman, 1986*; в социальной психологии — *Harré, 1987*; в социологии — *Riessman, 1988*; в психологии развития — *Sutton-Smith, 1986*). Свой вклад внесли и лингвисты, попытавшиеся показать, что анализ устных нарративов позволяет выявить, каким образом говорящие ежеминутно строят свою идентичность в зависимости от аудитории (*Johnstone, 1996*; *Ochs and Capps, 1996*; *Schiffrin, 1996*). Было признано, что рассказывание нарративов важно не только по причине объективной репрезентации в них прошлых событий, но и в силу субъективности их конструирования, а также потому, что они могут рассказать кое-что об индивидуальном нарраторе и об обществе, которое его сформировало и на которое он, в свою очередь, оказывает воздействие. В ряде исследований было показано, каким образом в нарративах отражаются наши социальные характеристики: класс (*Labov and Waletzky, 1967*), гендер (*Peterson, 1990*) и национальность (*Basso, 1992*; *Goodwin, 1992*; *Hester, 1996*), а также каким образом они помогают нам обрести свой уникальный голос (*Johnstone, 1996*). В то же время, исследования институционального дискурса продемонстрировали, что посредством нарративов профессионалы придают

¹ *Dyer J., Keller-Cohen D.* The discursive construction of professional self through narratives of personal experience // *Discourse Studies*. 2000. Vol. 2, № 3, P. 283–304. Пер. с англ. А. М. Корбута.

² Мы хотели бы поблагодарить Дерека Эдвардса для глубокие замечания и предложения, высказанные в процессе рецензирования нашей статьи.

смысл своим действиям и работе (Hydén, 1997, p. 262), причем в некоторых случаях нарративы рассматриваются даже как ключевой элемент трудовой компетенции (Pithouse and Atkinson, 1988, p. 198). Однако, несмотря на признание значимости нарративов в институциональном контексте, до сих пор мало кто интересовался не менее важной ролью, которую играют в такого рода контекстах нарративы *личного опыта*. Настоящее исследование, призванное восполнить данный пробел в литературе, посвящено изучению способов употребления нарративов личного опыта в одном из институциональных контекстов. Посредством анализа двух нарративов личного опыта, спонтанно возникших во время академических лекций, мы попытаемся показать, каким образом «автобиографический импульс» (Rosen, 1988, p. 76) используется для конструирования профессиональных идентичностей и компетенций преподавателей. Мы рассмотрим способы конструирования двумя преподавателями своих идентичностей в нарративах личного опыта и объясним, каким образом эти идентичности поддерживают профессиональную компетентность, на которую они опираются в процессе преподавания. За счет этого наше исследование позволит соединить анализ процессов конструирования идентичности в нарративах личного опыта и анализ институционального дискурса — два направления, которые исторически оказались обособлены друг от друга в силу разных исследовательских ориентаций: исследования институционального дискурса концентрировались на обнаружении институциональных норм коммуникации, определяющих формы и последовательность взаимодействий, в то время как исследования нарративов личного опыта показывали, как человек выражает в нарративе свое представление о себе.

Предпосылки

Конструирование идентичности и нарративы личного опыта

Чтобы понять, каким образом преподаватели конструируют свои профессиональные идентичности с помощью нарративов, мы вначале рассмотрим, почему нарративы, и в особенности нарративы личного опыта, являются продуктивным материалом

для изучения процесса конструирования идентичности. Кроме того, проанализировав предыдущие исследования процесса конструирования идентичности в нарративах личного опыта, мы покажем, каким образом Я или идентичность³ может локализовываться в тексте.

Опираясь на исследования в области феноменологии и восприятия, Окс и Капс (Ochs and Capps, 1996, p. 21) утверждают, что нарратив и идентичность неразрывно связаны, поскольку «объекты приобретают смысл в опыте» и «нарратив является необходимым ресурсом в борьбе за осознание опыта». Многие исследователи отмечали, что нарративы являются результатом нашего опыта мира и наших попыток описать этот опыт с помощью языка (White, 1980). Превращая знание в речь, нарратив служит основополагающей формой придания смысла человеческому опыту (Polkinghorne, 1988, p. 1), поэтому акт повествования может многое рассказать нам о нарраторе. Это не значит, что события предстают перед нами в виде готовых историй, скорее, истории конструируются рассказчиком, который совершает выбор определенных событий и осмысленным образом их упорядочивает, так что этот порядок отражает его собственную интерпретацию данной совокупности событий. Поэтому нарративы считаются не столько отражением реальности, сколько ее толкованием, — деятельностью осмысления, а не хронологией событий (Барт, 1987).

Некоторые исследователи, например, Линд (Linde, 1993, p. 98), Джонстон (Johnstone, 1996, p. 56) и Шиффрин (Schiffrin, 1996), утверждают, что человеческая индивидуальность наиболее отчетливо проявляется именно в нарративах. Способность нарратива вербализировать и представлять личный опыт в качестве текста помогает выражению Я/идентичности. Нарративы позволяют нам конструировать свое Я различными способами. Например, в акте повествования мы можем осмыслять и описывать свои прошлые действия, а также редактировать, исправлять и интерпретировать их в своей речи. Кроме того, нарративы предоставляют нам возможность объединять наши прошлые Я с нашими нынешними Я и даже с проектируемыми будущи-

³ Мы используем термины «Я» и «идентичность» как синонимы.

ми Я (Ochs, 1994; Polkinghorne, 1988), согласовывая между собой различные версии, благодаря чему каждый нарратив дает автору чувство более глубокого понимания. Данная характеристика нарратива является важным инструментом (ре)конструирования идентичности, внешним проявлением «рефлексивного проекта идентичности» (Giddens, 1991, p. 52), который поддерживается в непрерывном процессе рефлексии и переработки. Как показывают современные исследования, нарратив становится местом конструирования своей идентичности благодаря отношениям: рассказчик противопоставляет собственные действия и поступки другим действующим лицам нарратива и собеседникам.

Предыдущие исследования институционального дискурса

Несмотря на недостаток интереса к нарративам личного опыта среди исследователей институционального дискурса, есть несколько общих для этих двух областей тем, составляющих важную теоретическую основу настоящего исследования.

Бурдьё (Bourdieu, 1991, p. 8) определяет институт как любую долговременную совокупность социальных отношений, обеспечивающую индивидуумов властью, статусом и различного рода ресурсами. Вслед за Дрю и Херитейджем (Drew and Heritage, 1992) мы будем называть дискурс институциональным, если институциональные и профессиональные идентичности участников релевантны для выполняемой ими трудовой деятельности. Таким образом, «институциональность взаимодействия не определяется его материальными обстоятельствами» (Drew and Heritage, 1992, p. 3) и говорящий по существу не обязан быть членом организации.

Хотя уже давно признано, что дискурс играет важную роль в построении дисциплинарного знания и дисциплинарной практики, в поддержании власти профессионалов (Фуко, 2004; Drew and Heritage, 1992; Fairclough, 1992; Fisher and Todd, 1986; Gunnarsson et al., 1997; Latour and Woolgar, 1979; Myers, 1990; Nash, 1990), в большинстве работ, посвященных институциональному дискурсу, рассматривались институциональные взаи-

модействия, а не более монологические формы дискурса, легшие в основу нашего анализа.

В исследованиях Бирмингемской школы, посвященных школьному дискурсу (например, в: Coulthard, 1977), было отмечено, что институциональные взаимодействия отличаются от повседневных разговоров, и институциональный дискурс по большей части стремится к формализации. Исследования в рамках школы анализа разговора подтвердили последний тезис, показав, что участники ведут себя в соответствии с предустановленными шаблонами взаимодействия (как, например, во время выступления в суде). В институциональном взаимодействии смена говорящих обычно контролируется более властным участником (Zimmerman and West, 1975), а властью, как правило, обладает наиболее осведомленный. Однако позднее Дрю и Херитейдж (Drew and Heritage, 1992, p. 22) пришли к выводу, что даже в рамках взаимодействий с менее жестко предписанными ролями институциональная интеракция часто «предполагает специальные и особые ограничения, определяющие, какие именно вклады в текущий процесс один из участников или оба будут считать допустимыми». Анализ нарративов в контексте институционального дискурса подтверждает это, показывая, что нарративы тщательно конструируются таким образом, чтобы они соответствовали дисциплинарным критериям допустимого описания, «излагающего „правильные“ детали и подразумевающего надлежащую оценочную позицию» (Pithouse and Atkinson, 1988, p. 185).

В исследованиях институционального дискурса, начиная с самых первых попыток анализа словарных регистров и заканчивая более поздними исследованиями в рамках анализа разговора, особенно был распространен интерес к использованию специфических технических словарей как инструментов текстуального конструирования современных «экспертных систем» (Giddens, 1991). Употребляя специфические регистры, «наборы словарных терминов, характерных для отдельных профессиональных или социальных групп» (Wardaugh, 1992, p. 49), например, хирургов, пилотов гражданской авиации, банковских менеджеров и т. д., говорящие демонстрируют свою экспертность и/или власть в ходе взаимодействия с клиентами. Власть, таким

образом, связана с обладанием знаниями (Fisher and Todd, 1986; Drew and Heritage, 1992) и частично артикулируется посредством использования специализированной лексики. Исследования в рамках критического анализа дискурса также обнаружили и описали различные способы проявления властных отношений в институциональном дискурсе неравенства. Так, Водак (Wodak, 1996) описывает проблематичность институционального дискурса для клиентов, потому что институт придает ему форму, соответствующую его собственным бюрократическим нуждам.

Прекрасным примером исследования институциональных нарративов (хотя и достаточно редкого в рамках анализа разговора) является статья Циммермана (Zimmerman, 1992), который показывает, каким образом при звонках в службу спасения люди выстраивают нарративы или предваряют ими описание проблемы. Нарративы анализируются в качестве составной части последовательной структуры разговора, а не как источник сведений о рассказчике. Исследователи, не принадлежащие к традиции анализа разговора, при изучении институциональных нарративов чаще рассматривали, каким образом эти (письменные или устные) тексты помогают профессионалам осуществлять ту деятельность, продуктом которой данные тексты являются. Некоторые исследователи считают, что структура нарратива сама по себе служит важным инструментом конструирования профессионализма. Питхаус и Аткинсон (Pithouse and Atkinson, 1988, p. 185) утверждают, что успешность презентации конкретного случая социальным работником во многом зависит от повествовательной структуры описания, иллюстрирующего процесс диагностирования проблемы данным специалистом и обоснования им своего вмешательства и действия.

Одним словом, существует очень мало эмпирических исследований практики конструирования профессиональной компетентности посредством нарративов личного опыта в институциональном контексте, и поэтому наше исследование обозначает новое направление поисков.

В своем исследовании мы исходим из того, что нарративы личного опыта представляют собой устные рассказы о прошлых событиях⁵, в которых принимал участие рассказчик, говорящий от первого лица. Анализируемые в данной статье нарративы взяты из более обширного корпуса университетских лекций, собранного первым автором. Всего было записано приблизительно тридцать часов лекций по четырнадцати различным дисциплинам. Два нарратива, обозначаемые в данной статье как «Кораблестроение» (1) и «Автомобилестроение» (2), взяты из лекций по соответствующим предметам. Оба нарратива были слабо связаны с темами лекций (соответственно, *остойчивость и плавучесть судов* и *переворачивание грузовиков*). Преподаватель по кораблестроению представил свой нарратив в начале лекции, в то время как автомобилестроительный нарратив был рассказан в середине лекции, в конце ряда историй о переворачивании грузовиков. Соответствующие преподаватели, читавшие лекции, выступают под псевдонимами Уилсон и Гордон.

Кораблестроительный нарратив, располагающийся в начале лекции, повествует о назначении Уилсона менеджером ежегодной каноэ-лотереи, проводящейся Сьерра-клубом, и о его деятельности в этом качестве. Его задачей было купить приз — каноэ, изготовленное из экологически чистых материалов (т. е. не из тропических деревьев). В поисках компании, использующей подходящие материалы, он пишет запрос в фирму «Бал-Тех» и рассказывает студентам о провозглашаемом этой компанией стремлении к экологичности. Во время лекции по автомобилестроению Гордон рассказывает о происшествии, которое случилось с ним, когда однажды ночью он ехал по Пенсильванскому шоссе и заметил, что у впередиидущего грузовика начали отваливаться колеса. Он объясняет, каким образом благодаря его действиям в этой опасной ситуации ни он, ни водитель грузовика не пострадали.

⁴ Система транскрипции дается в приложении.

⁵ Но мы признаем, что нарративы могут также проецироваться в будущее (Ochs, 1994).

Анализ

В основе большинства работ, посвященных взаимодействию лицом к лицу, лежит принцип соконструирования дискурса; схожее наблюдение (то, что участники демонстрируют взаимопонимание посредством выбора дискурсивных форм во время взаимодействия) было высказано и относительно нарративов (Duranti and Brenneis, 1986; Jefferson, 1978; Ochs et al., 1989; Ochs and Taylor, 1992). **Такого рода взаимопонимание непрерывно** конструируется по мере того, как поступательно разворачивающееся взаимодействие подтверждает или не подтверждает его. В повседневных диадических разговорах эта взаимность проявляется в манере поведения обоих участников и все время находится на виду, в том смысле, что обе стороны демонстрируют свои текущие конструкции в актуальных высказываниях. Анализируемый нами контекст имеет важное отличие: поскольку это лекция, один из говорящих доминирует. В американских университетах лекция, читаемая в рамках большого курса, соконструируется в том смысле, что студенты задают вопросы, смеются, разговаривают со своими друзьями, едят и пьют, читают газеты, спят, и некоторые из этих действий влияют на характер высказываний преподавателя. Однако бóльшую часть времени на любой лекций преподаватель излагает материал, на который студенты почти или совсем не реагируют, просто молча конспектируя. В подобных условиях, следовательно, лучше говорить не о *соучастниках*, а об *аудитории*, и хотя авторы настоящей статьи во многом опираются на традицию анализа разговора, они не ограничиваются только ей⁶.

В данном разделе мы покажем, что в рассматриваемых нарративах техническая терминология не является средством конструирования компетентности и профессиональной идентичности,

6 О том, что преподаватели ориентируются на текущую потребность в дискурсивном конструировании своих идентичностей, свидетельствуют различные лингвистические ресурсы, используемые ими для этой цели (Edwards, 1997; Edwards and Potter, 1992; Zimmerman, 1992). В этом смысле их поведение отличается от того, как должны вести себя люди согласно подходу, считающему каждого человека «честной душой», представляющей собой «сумму черт» и не нуждающейся в управлении впечатлениями (Potter and Wetherell, 1987, p. 97).

в отличие от того, что говорилось в предыдущих исследованиях институционального дискурса. Хотя можно возразить, что преподавателям нет необходимости полагаться на техническую терминологию, поскольку их профессиональные идентичности уже заданы институциональным контекстом нарративов, наш анализ показывает, что оба преподавателя стремятся к подобному конструированию компетентности, но осуществляют его с помощью менее очевидных альтернативных средств. Затем мы обсудим то, каким образом преподаватели выстраивают свою идентичность посредством нарративов, определенным образом позиционируя себя по отношению к другим людям (Davies and Harré, 1990). **Несмотря на то, что понятие «позиционирование»** используется для анализа совместно создаваемых нарративов в текущем разговоре (Schiffrin, 1996), мы считаем, что оно позволяет всесторонне проанализировать и наши нарративы личного опыта. Мы выявим стратегии систематического конструирования преподавателями себя в роли экспертов, а других — в роли не-экспертов. Затем мы покажем, каким образом преподаватели используют такие лексические средства, как местоимения и референциальные выражения для активного дистанцирования себя от некомпетентных других в своих нарративах. В третьем разделе будут исследованы способы позиционирования посредством оценки себя и других в *двудеином пространстве деятельности и сознания* (Greimas and Courtes, 1989), что позволяет рассказчику представить своей взгляд на события через описание своих действий и мыслей. В заключение своего анализа мы, с опорой на теорию *невзыскательного авторитета*, предложенную Биллигом и его коллегами (Billig et al., 1988), рассмотрим полученные данные в качестве примера дискурса, типичного для экспертов в современной североамериканской культуре. Мы покажем, что в нарративном дискурсе преподавателей находит отражение идеологическая дилемма, которую мы можем обозначить как «неравноправный эгалитаризм» (Wetherell et al., 1987), колеблющийся между выражением экспертности и равенством.

Одним из отличительных признаков технической компетентности является использование профессионального языка (Heath, 1979). С его помощью профессионал демонстрирует знание своей дисциплины и указывает на недоступность этого знания неспециалистам, тем самым отделяя эксперта от новичка, не-эксперта, обычного человека. Следовательно, можно ожидать, что в нарративах, включаемых в академические лекции, будут часто использоваться понятия и термины, специфические для данной области.

В наших нарративах преподаватели редко прибегают к технической терминологии, но, делая это, они всегда цитируют себя или говорят от первого лица. Даже в полутехнических высказываниях преподаватели никогда не передают *чужие* слова. Например, в кораблестроительном нарративе, где Уилсон выступает в роли аниматора (Goffman, 1981), появляются определенные полутехнические термины (они полутехнические, поскольку их могут понять не только кораблестроители): «стеклопластик», «бальсовый каркас» и «надувная лодка с бальсовым каркасом». Однако другие персонажи кораблестроительного нарратива (представитель Сьерра-клуба и фирма «Бал-Тех») не пользуются никакими техническими или полутехническими терминами. В автомобилестроительном нарративе слово «распорка» (2: 33) и его последующее не-техническое объяснение («здоровенная старая стальная штуковина») принадлежат самому преподавателю. «Другой» в этом повествовании (водитель грузовика) вообще не имеет голоса. Как мы увидим, в своих нарративах личного опыта преподаватели применяют альтернативные средства выражения своей профессиональной идентичности. В обоих случаях техническая компетентность преподавателей демонстрируется посредством описания их реакции на события, излагаемые в нарративах.

7 Мы определим технический язык как язык, непонятный для неспециалистов в данной области.

Позиционирование себя и другого

Согласно Дэвису и Харре (Davies and Harré, 1990, p. 48), позиционирование представляет собой «дискурсивный процесс, посредством которого различные Я вводятся в разговор в качестве наблюдаемо и субъективно последовательных участников совместно выстраиваемого сюжета». Позиционирование позволяет сравнивать и оценивать себя и другого в той мере, в какой «мы становимся и являемся собой только по отношению к другим» (Shotter, 1993, p. 6). Наш материал показывает, что позиции, занимаемые преподавателями в отношении событий и других людей в своих нарративах, предъясняются несколькими способами.

Я КАК ЭКСПЕРТ, ДРУГОЙ КАК НЕ-ЭКСПЕРТ

«Озвучивая тот или иной фрагмент своей автобиографии, говорящий приписывает себе и другим людям, участвующим в описываемых эпизодах, определенные роли и характеры» (Davies and Harré, 1990, p. 48). Уже в 1967 году Лабов и Валецки отмечали, что в нарративе Я рассказчика конструируется в связи с другими персонажами, и что одной из основных целей нарративов личного опыта является показ нарратора с наилучшей стороны (Labov and Waletzky, 1967). Хотя оба нарратива, анализируемые в настоящем исследовании, включены больше в повседневную жизнь, чем в профессиональные контексты, т. е. преподаватели выступают в них не в роли преподавателей, они осознают те экспертность и власть, которые они приобретают благодаря этому. Преподаватели конструируют свои профессиональные идентичности за счет того, что изображают других *действующих лиц* своих нарративов менее компетентными и зависящими от них, преподавателей, выступающих экспертами, способными решить их проблемы. Представление других беспомощными и незнающими является одним из способов конструирования ими своей идентичности в качестве экспертов.

В кораблестроительном нарративе преподаватель, Уилсон, утверждает свое превосходство над соответствующими другими, показывая, что они обращаются к нему за советом и помощью.

Описывая себя в качестве менеджера каноэ-лотереи Сьерра-клуба, он показывает, сколь высоко оцениваются его знания за пределами академического мира. Кроме того, тем самым он показывает, что его знания находят применение на практике — крайне желательный результат для инженера.

Пример 1. Кораблестроение

1 просто следите за своими словами, ХХХ подумайте об этом.
2 мм пер- первое что я хочу сказать э; а; мм это не имеет никакого отношения никакого это э, э
3 РЕКЛА;МА которая однажды пришла по ПОЧ;ТЕ, я подумал вам это будет интересно,
4 передайте дальше и взгляните, ЕСЛИ вас интересует конструирование небольших лодок.
5 это от фирмы БАЛтех, поставщика БАЛЬсовой .. древесины.
6 я тоже скажем так попал впросак с этим пару лет назад мне мм . . поручило ээа,
7 мм, руководство Сьерра-клуба организовать их ежегодную, мм каноэ-лотерею.
8 «ВВД вы продаете би;ле;ты и кто-то выигрывает, ВВД» но мне было сразу СКАЗА;НО
9 ладно, ты ты должен должен позаботиться чтоб чтоб купить нам это каноэ,
10 «Р только не покупай каноэ с отделкой из какого-нибудь красного дерева или тика Р».
11 аа? ну это неполиткоррЕКТно сегодня все эти эти эти джунгли или какихтам
12 называют, тропические деревья которые таскают угнетенные слоны и всякое такое.
13 мы не хотим ассоциироваться с ЭТИМ.
14 если будет если будет СО;СНА или мм клен или что-то вроде тогда О'КЕЙ.
15 поэтому я я я решил не брать, взять каноэ вообще без отделки
16 но я подумал, а как насчет БАЛЬсового дерева, этот парень не знает о
17 БАЛЬсовом дереве.
18 все эти стеклопластиковые лодки куча вещей из стеклопластика достаточно больших,
19 те те что сделаны из стеклопластика вероятно имеют бальсовый каркас, внутри.
20 в Сьерра-клубе не додумались до этого.
21 так что я написал в э э э фирму Бал-Тех, она считается
22 мировым лидером по, мм поставкам бальсового дерева,
23 и я спросил их очень вежливо насколько их продукция политкорректна.
24 мне ответили что они готовы мне доказать, они прислали видеопленку,
25 ну где-то 20-минутную видеозапись ПОКА;ЗЫВАЮЩУЮ то как,
26 нет они не вырубают тропический лес, они ВЫРАЩивают они выращивают плантации
27 бальсового дерева, в Эквадоре, только на территории заброшенной фермы.
28 «ВВД конечно там где ферма пару лет назад мог быть тропический лес но, ВВД»
29 они не трогают .. лес вообще,
30 ХХ все деревья которые они срубают они сами вырастили из семян,
31 «ХРП и показали ЛА;БОРАТОРИЯЮ с УЧЕ;НЫМ в белом халате, ХРП»
32 который отбирал лучшие семена и всякое такое.
33 это очень хорошая история потому что это- я был поражен как быстро .. эти штуки растут,
34 говорят через 3 года .. бальсовые деревья уже можно срезать,
35 «ШПТ и делать бальсовую древесину ШПТ».
36 в любом случае передавайте дальше если вам интересно .. как из этого делают лодки.
37 там есть кое-что по поводу там по поводу надувной .. лодки с бальсовым каркасом,
38 как это делается? Я не знаю, у меня не было времени «достаточно» внимательно прочитать.
39 между тем нам следует .. продолжить, среди раздаток по курсу есть кое-что
40 у вас есть мм, мм там следующее задание по черчению.

Первая стратегия, используемая Уилсоном для подтверждения своей профессиональной компетентности, — демонстрация того, что другие добиваются его внимания: Сьерра-клуб поручил ему организовать каноэ-лотерею (1: 6–7). Он описывает,

как Сьерра-клуб попросил его, эксперта, о помощи, воспроизводя прямую речь одного из их представителей (1: 9–10). С другой стороны, он изображает их не разбирающимися в том, из чего делают лодки (1: 14 и 16–19), уличая в плохом знании кораблестроительных материалов (1: 20).

Роль еще одного другого в данном нарративе (фирмы «Бал-Тех») — это не роль просителя. В этом случае Уилсон сам запрашивает информацию (1: 21). Однако его запрос свидетельствует о его превосходстве и критическом отношении, поскольку он хочет проверить экологическую политику компании (1: 21–23). Тем не менее, он делает это вежливо, как и подобает человеку его статуса.

Описание Уилсоном защитного ответа фирмы «Бал-Тех» тоже подтверждает данную интерпретацию — «они готовы мне доказать» (1: 24). Он показывает, что компания стремится заверить его, эксперта и морального арбитра, в соответствии их экологической политики его требованиям. Уилсона их попытки не убеждают, и он высказывает скепсис по поводу их заявлений (1: 24–28).

Таким образом, в обеих встречах с другими Уилсон занимает более высокую, двойную позицию: эксперта, которого просят о помощи, и эксперта, запрашивающего информацию, чтобы вынести суждение о другом. Уилсон также исполняет роль человека, стремящегося к знаниям, — вполне подходящую для преподавателя.

В автомобилестроительном нарративе Гордон играет роль осведомленного водителя, наблюдающего и избегающего потенциально опасного инцидента с грузовиком.

Пример 2. Автомобилестроение

- 1 вам вам знакомы грузовики с двумя прицепами вы их видели?
- 2 ну на автострадах можно встретить тягач с прицепом,
- 3 и еще один прицеп сзади. парень не имеет ни малейшего представления
- 4 что творится со вторым прицепом если не смотрит в зеркало.
- 5 когда ты едешь рядом с ним, ты скорее всего узнаешь раньше чем ОН..
- 6 что у него проблема.
- 7 и я всегда пытаюсь убедить людей что, грузовики в целом безопасны,
- 8 у них прекрасные показатели безопасности, в плане пройденных миль
- 9 между поломками, мм но когда происходит поломка это обычно
- 10 очень опасно для людей в пассажирской машине, так что если вы на шоссе
- 11 вы едете рядом с грузовиками, ЛУЧШЕ пропускать грузовики и подобные им штуки вперед,

12 не надо все время держаться рядом с ними и и ехать рядом,
13 я видел как бывает. я пере- я ежжу по шоссе как и вы и, (ЩЛК) кто-то приклеивается
14 сзади сбоку грузовика и они просто торчат там и тащатся миля за милю..
15 мм рядом с грузовиком. мм и как вы понимаете, если кто-то, ну если э..э выскочил олень
16 или что-то в этом роде, и парень произвольно п- мм повернул руль
17 слишком быстро, мм вы можете вы можете мм пострадать от этого?
18 бывает и еще одна вещь, ну редко но бывает,
19 от грузовика отлетают части, я.. как-то ехал за грузовиком когда у него начали отваливаться
20 его коле;са. колесо на грузовике понимаете?
21 на самом деле это произошло ночью это было на Пенсильванском шоссе
22 около пяти лет назад.
23 потому что я просто ехал в машине один и передо мной был грузовик,
24 и я вижу как из-под колеса грузовика начинают лететь искры, (ЩЛК) и я подумал
25 мм это довольно странно, такого не обычно такое не происходит,
26 значит что-то не так пра@вильно? а была ночь.
27 и я подумал может я немного сдам назад и посмотрю что происходит,
28 и в следующий момент знаете я увидел как колесо просто отлетает и врезается в ограждение
29 и какое-то время несется вдоль ограждения, и моим первым порывом было
30 я думаю мм этому парню надо остановиться? с другой стороны так случилось что я знал
31 что у колеса гораздо больше частей которые сейчас начнут разлетаться.
32 поэтому я @ оть@ехал на@зад достаточно чтобы ВИДЕТЬ грузовик, и снова вижу..
33 теперь соскакивает распорка такая здоровенная старая стальная штуковина где-то 20 фунтов,
34 а потом второе колесо и так далее и тому подобное, я наблюдал наблюдал как отлетали
35 все эти части, и умудрялся уклоняться уклоняться от них хотя это было трудно.
36 и когда все части слетели, я увеличил скорость и обогнал грузовик
37 и помахал ему чтобы он остановился и сказал, знаешь ты только что потерял колесо.
38 а у него уже ось по земле волочилась, вероятно он заметил что
39 в гору стало труднее ехать, но @ но такое бывает и.
40 это немного не по теме занятия, но это ээ интересное небольшое такое предупреждение
41 для мм, для вас, потому что это ЭТО важный мм .. аспект
42 если мм .. мм когда вы когда вы имеете дело с другими типами машин
43 мм, особенно с таким поведением. ладно вернемся к.. инженерным вопросам.

Гордон занимает явно более высокую позицию, нежели другой персонаж, водитель грузовика, поскольку он не только видит, но и понимает, что происходит с грузовиком, еще до того, как это осознает водитель. Гордон проявляет свой ум не только в том, что сразу замечает поломку грузовика (2: 27–37), но и в том, что способен безошибочно предугадать дальнейшие события. Он может сделать это благодаря своей профессиональной компетентности. (Как мы увидим позже, в последнем разделе, способность предсказания делает его своего рода всеведущим в данном нарративе.) В отличие от самого Гордона, водитель описывается как часть грузовика; он совершенно не осознает, что происходит с его грузовиком и в какой опасности он находится (2: 37–39). Непонимание водителем происходящего подчеркивает героичность действий преподавателя, Гордона, спасающего свою жизнь и жизнь водителя. Комментарии преподавателя (2: 38–39) еще больше усиливают разницу между Гордоном, экспертом, и водителем, подчиненным персонажем.

Водитель грузовика и грузовик отождествляются, поэтому утверждается, что у водителя грузовика «*ось по земле волочи-лась*» (2: 38). Водитель грузовика слишком глуп, чтобы понять, что его грузовик разваливается.

Таким образом, в обоих нарративах преподаватели проводят границу между собой и другими участниками, описывая себя в качестве экспертов, стоящих выше остальных персонажей, не-экспертов, которые часто кажутся недееспособными на фоне подобной технической осведомленности.

Местоимения и референциальные выражения

Вторым важным средством позиционирования в рассматриваемых нарративах является использование местоимений и референциальных выражений. Браун и Джилман (Brown and Gilman, 1968) первые подчеркнули важную роль указательных терминов, в том числе местоимений, в конструировании и обозначении позиций участников по отношению друг к другу, в акцентировании либо власти над собеседниками, либо солидарности с ними. Использование определенного местоимения может свидетельствовать о близости или удаленности от другого в нарративе. Наш анализ выбора местоимений и референциальных выражений показывает, что в своих нарративах рассказчики систематически дистанцируются от других — тех, кто не владеет знаниями, имеющимися у преподавателей. В обоих нарративах можно обнаружить четкое различие в использовании преподавателями инклюзивных и эксклюзивных местоименных указателей и референциальных выражений с целью дистанцирования от соответствующих других. Оба профессора изображают себя главными действующими лицами, используя различные приемы деперсонализации других и/или представления их невидимыми и/или беспомощными.

В кораблестроительном нарративе идентичность Уилсона рельефно очерчивается на фоне двух других — (представителя) Сьерра-клуба и фирмы «Бал-Тех». Анонимный голос Сьерра-клуба делает индивидуального говорящего невидимым в его первом высказывании (1: 9–10). Позже этот голос все же приписывается представителю клуба, которого Уилсон называет «*этом*

парень» (1: 16). Употребление Уилсоном указательного местоимения «*этот*» в данном контексте может рассматриваться как оценочное отстранение (Levinson, 1983, p. 81; Lyons, 1995, p. 310). Использование вторичного дейксиса изменяет значение термина «*парень*», обычно подразумевающего дружеское отношение, превращая его в термин, отражающий эмоциональную дистанцию и, возможно, даже презрение. Дистанцирование достигается также за счет деперсонализации, например, когда Уилсон решает не упоминать имени и статуса представителя клуба (хотя мог бы назвать его «*представитель Сьерра-клуба*»).

Ту же самую лингвистическую стратегию дистанцирования и деперсонализации Уилсон использует (1: 24), когда никак не идентифицирует конкретного человека, ответившего на его письмо в компанию «Бел-Тех», вместо этого выбирая местоимение третьего лица множественного числа.

Уилсон не считает идентичность другого важной для аудитории, поскольку функция другого в данном нарративе — служить декорацией, акцентирующей глубокие познания преподавателя. Преподаватель понимает, что, наделяя других персонажей идентичностью и индивидуальными чертами, он отвлекает внимание от главного действующего лица (самого себя) и, возможно, даже пробуждает симпатию к ним, вместо того чтобы, демонстрируя их глупость, вызывать недоверие к ним и восхищение собой.

В автомобилестроительном нарративе Гордон превращает себя в главного героя, делая невидимым водителя грузовика. Он отождествляет водителя с грузовиком, описывая их как единое существо. Например, в строках 19–20 он говорит, что находился «за грузовиком когда у *него* (*he*) начали отваливаться колеса», а в строках 36–37 — что он «обогнал грузовик и помахал *ему* чтобы *он* остановился». В результате водитель становится невидимым, так как преподаватель ничего не говорит о реакции водителя или его действиях после того, как ему сообщили о потере колеса. В этом нарративе другой вообще не имеет голоса и виден лишь как часть грузовика.

Таким образом, в обоих нарративах профессиональное Я преподавателей конструируется на фоне другого или других, которые изображаются менее знающими, чем преподаватели. В обоих нарративах позиция преподавателей позволяет им по-

могать тем другим, которые иногда осознают собственные недостатки, а также тем, которые их не осознают. Конструируя свою компетентность, преподаватели не используют техническую терминологию, подтверждающую их статус экспертов, а, при помощи референциальных выражений, дистанцируются от неэкспертов, которым они оказывают помощь.

ОЦЕНИВАНИЕ СЕБЯ И ДРУГОГО В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЗНАНИЯ

При выявлении других способов инструментального использования нарративов для конструирования профессиональной идентичности и компетентности преподавателей продуктивным оказалось понятие двуединого пространства деятельности и сознания, предложенное Греймасом и Куртом (Greimas and Courtes, 1989). Мы также учли дальнейшую разработку этого понятия Брунером (Bruner, 1990), который предлагает различать деятельностное и эпистемическое Я, связанные с соответствующими пространствами. Деятельностное Я соотносится с действиями и темпоральным разворачиванием нарратива, а эпистемическое Я — с мыслями, чувствами и убеждениями. Эту схему можно перенести и на конструирование профессиональной компетентности, поскольку рассказчик может описывать себя в качестве главного героя, контролирующего действия и одновременно объясняющего и обосновывающего их посредством своего эпистемического Я.

В рассматриваемых нарративах преподаватели не только *описывают* свои мысли и действия, но и последовательно доказывают свою компетентность в проблемных ситуациях, а их самообоснования и объяснения нередко передаются в зашифрованном виде посредством оценочных суждений⁸, касающихся их самих и других. Эти оценочные реплики присутствуют в обоих пространствах. Гордон, например, конструирует свою компетентность при помощи самооценок как в пространстве деятельности, так и в пространстве сознания, тогда как Уилсон,

8 «Это любое высказывание, в котором говорящий указывает на социальное значение или ценность человека, предмета, события или отношения» (Linde, 1997, p. 152).

опирающийся на свое эпистемическое Я, предпочитает негативно оценивать других с помощью ремарок, вставляемых в нарратив. Однако оба пытаются объяснить свою точку зрения, а также ее правильность и ошибочность точек зрения других⁹. Ниже мы покажем, каким образом профессиональная компетентность преподавателей конструируется за счет оценки себя и другого, осуществляемой в двуедином пространстве деятельности и сознания. Оценка себя и другого является основным средством конструирования ими своей профессиональной идентичности в нарративах.

Конструируя свою профессиональную идентичность, Гордон в равной мере использует деятельностное и эпистемическое Я. Описывая свои действия в опасной ситуации с помощью деятельностного Я, он возвеличивает себя, открыто давая достаточно негативную оценку другому (водителю грузовика). Он подчеркивает умения, которые понадобились ему как инженеру и водителю для того, чтобы избежать опасного инцидента с грузовиком, при помощи таких глаголов, как *«умудрялся»* и *«уклоняться»* (2: 35), а также говоря о сложности ситуации: *«хотя это было трудно»* (2: 35). Использование выражения *«все эти части»* (2: 35) еще больше подчеркивает сложность уклонения от массы отлетающих обломков. Сообщая о своих мыслях от лица эпистемического Я, он показывает, что его навыки являются следствием его профессиональных познаний. Гордон сообщает о своих мыслях, служащих логическим оправданием его действий, в строках 29–31, где он говорит нам об очередности его размышлений, начиная с первого порыва и заканчивая последним решением о том, что делать.

29 — и моим первым порывом было

30 я думаю мм этому парню надо остановиться? с другой стороны так случилось что я знал

31 что у колеса гораздо больше частей которые сейчас начнут разлетаться.

9 Питхаус и Аткинсон (Pithouse and Atkinson, 1988, p. 184) тоже отмечают наличие оценок в нарративах социальной работы, хотя они не анализируют, каким образом эти оценки конструируются. «Нарратив само по себе — нередко имплицитно — передает оценочную установку работников в отношении излагаемой работы и описываемых клиентов».

Говоря, что его первым порывом было остановить грузовик, но затем он понял, что это будет представлять для него опасность, он, благодаря озвучиванию своих мыслей, преподносит себя стратегом, планирующим свои действия и шаг за шагом знакомящим аудиторию с собственным мыслительным процессом. Это описание мыслительного процесса можно также рассматривать в качестве примера защитного дискурса, призванного предупредить вопрос: «Но почему Вы не остановили грузовик сразу?»¹⁰ Хотя описание последовательности его мыслей укрепляет его идентичность человека, знающего больше других (первым и единственным порывом которых было бы остановить грузовик), Гордон в то же время признает, что его собственная непосредственная реакция была такой же, как и реакция любого обычного водителя машины. Только осмыслив ситуацию, исходя из имеющегося у него экспертного знания, он понимает, что безопаснее позволить грузовику продолжать движение до тех пор, пока от колеса не отлетят все части. Гордон продолжает вести рассказ от лица «обычного парня» даже когда описывает, каким образом он пришел к подобного рода специальным знаниям, при помощи фразы «так случилось что я знал» (2: 30). Однако, несмотря на то, что предложенная им формулировка первичного порыва добавила его самопрезентации налет эгалитарности, он постоянно восстанавливает баланс сил, демонстрируя полное понимание ситуации и контроль над ней. Например, сообщая о своих мыслях, Гордон показывает, что он способен точно предсказывать будущие события, тем самым делая себя всеведущим в нарративе. Рассказав нам о своих мыслях в строке 27 («и я подумал может я немного сдам назад и посмотрю что происходит»), в данной и следующей строках он подтверждает свою правоту, говоря:

28 и в следующий момент знаете я увидел как колесо просто отлетает и врезается в ограждение

¹⁰ Согласно Холлу и его коллегам (Hall et al., 1997, p. 268), дискурс социальной работы характеризуется как раз подобной защитной установкой, в силу которой предлагаемые описания «опровергают потенциальные обвинения еще до того, как они будут выдвинуты».

Фраза «*в следующий момент знаете*» («*знаете*» здесь используется не для вовлечения в разговор [Schiffrin, 1987], а имеет значение «*в следующий момент происходит*» или «*в следующий момент вы видите*») сигнализирует, что последующие слова подтверждают его предыдущий прогноз. Тем самым, предсказания Гордона, вербализованные в его отчете, претворяются в жизнь, что доказывает его полный контроль над ситуацией. Та же стратегия используется в строках 29–34, где он опять объясняет свои мысли и рассматривает свои действия как их результат, доказывающий их прогностическую точность:

29 — и моим первым порывом было

30 я думаю мм этому парню надо остановиться? с другой стороны так случилось что я знал

31 что у колеса гораздо больше частей которые сейчас начнут разлетаться.

32 поэтому я @ оть@@ехал на@зад достаточно чтобы ВИДЕТЬ грузовик, и снова вижу—.

33 теперь соскакивает распорка такая здоровенная старая стальная штуковина где-то 20 фунтов,

То, что преподаватель предваряет описание поломки грузовика отчетом о своих мыслях по поводу будущих событий, позволяет ему конструировать себя в качестве всеведущего. Вслед за «я подумал, что произойдет то и то-то» он все время добавляет «и именно это и случилось». Конструирование профессионального Я в этом нарративе основывается на позитивной самооценке как на деятельностном, так и на эпистемическом уровнях.

В кораблестроительном нарративе (пример 1) эпистемическое Я Уилсона принимает более разнообразные лингвистические формы, чем у Гордона в автомобилестроительном нарративе (пример 2). Его эпистемическое Я, часто обозначаемое с помощью вводной интонации и дискурсивных маркеров (Schiffrin, 1987), обнаруживает себя в оценочных репликах, возникающих в ответ на нарративные действия. В отличие от Гордона, конструирующего свою профессиональную идентичность за счет позитивной самооценки, Уилсон конструирует свою идентичность прежде всего посредством негативной оценки других. И если оценка Гордона соотносится как с пространством действия, так и с пространством сознания, то в случае Уилсона негативная оценка других дается только со стороны эпистемического Я, пространства сознания; нарративные действия предоставляет лишь описание событий. В то время как Гордон лишь намека-

ет на отсутствие знаний у других, Уилсон конструирует экспертность исключительно на основе данного допущения; негативная оценка других демонстрирует его скептическое отношение к их высказываниям в нарративе. В своей первой негативной оценке другого посредством своего эпистемического Я Уилсон изображает его не разбирающимся в строительстве лодок. Он добавляет к глаголам знания и открытия отрицание («не знает о», «не додумались до»), показывая невежество представителя Сьерра-клуба и самого этого клуба в вопросе материалов для строительства лодок. Уилсон (конечно же, непрямо) заявляет о своем превосходстве в знаниях и использует неосведомленность других людей в качестве фона своей компетентности.

16 но я подумал, как насчет этого БАЛЬсового дерева, этот парень не знает о

17 БАЛЬсовом дереве.

18 все эти стеклопластиковые лодки куча вещей из стеклопластика достаточно больших,

19 те те что сделаны из стеклопластика вероятно имеют бальсовый каркас, внутри.

20 в Сьерра-клуб не додумались до этого.

Последующие негативные оценки других в этом нарративе, озвучиваемые с помощью эпистемического Я, не вводятся в зашифрованном виде в описательных высказываниях, а выражаются в форме ремарок, или комментариев по поводу излагаемой им истории. Например, в строках 11–13, пересказав инструкции представителя Сьерра-клуба относительно покупки каноэ без отделки из красного дерева или тика, Уилсон иронически интерпретирует это требование следующим образом:

10 «Р только не покупай каноэ с отделкой из какого-нибудь красного дерева или тика Р».

11 аа? ну это не политкоррЕКТно сегодня все эти эти эти джунгли или какихтам

12 называют, тропические деревья которые таскают угнетенные слоны и всякое такое.

Комментарий Уилсона по поводу требования, начинающийся с «ну» (1: 11), служит объяснением условий, поставленных представителем клуба. При переходе от речи представителя Сьерра-клуба к оценочным высказываниям преподавателя происходит отчетливая смена регистра. Предпочтение Уилсоном слова «джунгли» словам «тропические деревья» и использование фразы «какихтам называют» и «всякое такое» придают дискурсу неформальность и указывают на содержащуюся в нем насмешку. Своим объяснением он высмеивает поставленные условия,

что подчеркивается использованием оборота «*угнетенные слоны*». Открыто высмеивая экологическую политику, запрещающую вырубку тропических деревьев и эксплуатацию угнетенных народов (которую он намеренно преувеличивает, говоря вместо этого об «*угнетенных слонах*»), преподаватель предстает человеком, презирующим власть и мало заботящимся о взглядах групп, защищающих окружающую среду или права человека. Он предпочитает старые добрые времена («*это неполиткорректно сегодня*») (1: 11), когда никто не беспокоился о подобных вещах.

Эту же дискурсивную форму ремарок по поводу нарративного действия Уилсон использует для негативной оценки второго другого в его нарративе. В строке 28 при помощи вводной интонации и дискурсивного маркера «конечно»¹¹ Уилсон выражает свое скептическое отношение к видеозаписи фирмы «Бал-Тех», рассказывающей о том, на какой земле они выращивают бальсовые деревья в Эквадоре:

26 — они ВЫРАЩивают они выращивают плантации

27 бальсового дерева, в Эквадоре, только на территории заброшенной фермы.

28 «ВСТ конечно там где ферма пару лет назад мог быть тропический лес но, ВСТ»

Его комментарий намекает на возможный обман со стороны «Бал-Тех» или, по крайней мере, использование ими эвфемизма с целью сокрытия факта выращивания бальсовых деревьев на земле, отобранной у других людей («Бал-Тех» называет ее территорией *заброшенной* фермы), и то, что эти земли раньше могли быть частью тропического леса. Уилсон вновь конструирует идентичность человека, не уважающего и не верящего институтам или властям, рассматривая рекламный ролик «Бал-Тех» как элемент пропаганды.

¹¹ Квирк и соавторы (Quirk et al., 1985) считают, что предложный оборот «конечно» выражает определенную оценку или установку в отношении только что сказанного. Здесь он используется для выражения оценки посредством содержательного противопоставления: при помощи «конечно» преподаватель сигнализирует о том, что он занимает противоположную позицию в отношении пропагандистских заявлений «Бал-Тех».

Анализ нарративов в предыдущих разделах показывает, что институциональный контекст академической лекции, в котором возникают нарративы личного опыта, влияет на ракурс, избираемый преподавателями в своих нарративах. Оба преподавателя активно конструируют идентичность, поддерживающую их институциональную роль преподавателя, избегая изображения себя в этой роли в нарративе и не используя лингвистические средства, типичные для институциональных взаимодействий. Понимание ими необходимости конструировать перед студентами свою идентичность в качестве преподавателей, владеющих знаниями, которых нет у других, и демонстрация этого посредством позиционирования себя в отношении других отвечают потребностям рассказчиков, зарабатывающих на жизнь передачей знаний, отсутствующих у остальных людей. Однако, если на этом мы закончим анализ, у нас сложится искаженное представление о том, каким образом преподавателям удастся продемонстрировать свои знания и не выглядеть высокомерными или самодовольными (ни один из рассмотренных преподавателей не кажется таким). Оба преподавательских нарратива были позитивно восприняты студентами, о чем свидетельствует смех, слышимый на пленке. Ниже мы показываем, почему сконструированные обоими преподавателями идентичности были приняты аудиторией, несмотря на то, что до сих пор все говорило об их презрительном отношении к другим персонажам нарративов.

Неравноправный эгалитаризм: высмеивание себя и других

В своих лекциях ни Гордон, ни Уилсон не выглядят хвастливыми или зазнавшимися, хотя результаты анализа показывают, что оба систематически конструировали идентичности, демонстрирующие их превосходство в знаниях и компетентности. Разумеется, в других культурах конструируемые ими Я могут показаться самодовольными, но в североамериканском контексте оба преподавателя достигают тонкого баланса между самовозвеличиванием и самоумалением, необходимого для социального признания. Биллиг и его коллеги (Billig et al., 1988) указывают на противоречие, связанное с позицией эксперта в демократическом обществе. Говоря о *невзыскательном авторитете*, они

описывают идеологическую дилемму, с которой сталкиваются эксперты в демократическом обществе, где все равны, но обладание экспертными знаниями в определенных ситуациях закономерно ставит одних людей выше других, и поэтому эксперты вынуждены поддерживать свой статус ради того же самого общества, которое верит в демократические идеалы. Биллиг и его коллеги (Billig et al., 1988, ch. 5) полагают, что эта идеологическая дилемма в отношениях между авторитетом и равенством присутствует в зашифрованном виде в дискурсе экспертов.

Один из очевидных способов придания себе большей демократичности — изобразить себя обычным человеком, как это делает Гордон в начале автомобилестроительного нарратива. Предваряя свой рассказ фразой «я просто ехал в машине один», описанием того, что он делал перед происшествием, он резко противопоставляет это описание последующей истории. Подобное конструирования себя в качестве наивного человека является частью практики «делания себя обычным» (Sacks, 1992, II, p. 215 ff; Wooffitt, 1991, 1992), в рамках которой говорящий, чтобы придать достоверность своему рассказу, предваряет сообщение о чрезвычайном событии описанием рядового, повседневного дела, которым он перед этим занимался. Вуффит (Wooffitt, 1991, 1992) убедительно доказывает, что схема «Я просто занимался X... когда Y», где X — повседневная деятельность, а Y — необычное событие или приключение, является культурно доступным ресурсом, риторическим шаблоном, используемым для достижения специфических целей при рассказе о происшествии. Таким образом, Гордон прибегает к лингвистическому приему, представляющего его обычным человеком, занимающимся обычной деятельностью, которую прерывает нечто экстраординарное.

Еще одним инструментом демократизации дискурса эксперта является высмеивание себя в нарративах личного опыта. Как в кораблестроительном, так и в автомобилестроительном текстах оба преподавателя в начале повествования представляют себя в невыгодном свете. В автомобилестроительном нарративе Гордон, вместо того чтобы изображать себя всезнающим автоинженером, сначала описывает себя в качестве обычного, ничего не подозревающего и достаточно наивного водителя (2: 21–26):

- 21 на самом деле это произошло ночью это было на Пенсильванском шоссе
22 около пяти лет назад.
23 потому что я просто ехал в машине один и передо мной был грузовик,
24 и я вижу как из-под колеса грузовика начинают лететь искры, (ШЛК) и я подумал
25 мм это довольно странно, такого не обычно такое не происходит,
26 значит что-то не так пра@вильно? а была ночь.

С помощью фразы «*просто ехал в машине один*» он сразу же изображает себя незадачливой и невинной жертвой надвигающегося несчастья, человеком, не контролирующим ситуацию. Эта фраза, в сочетании с его описанием своего постепенного осознания происходящего (демонстрируемого в его отчете о своих мыслях), также выставляет его в юмористическом свете. В конце концов, уж он-то должен разбираться в автомобильных неисправностях. Поэтому последующее конструирование Гордоном себя в качестве супергероя дороги противостоит его первоначальному юмористическому и самоуничижительному описанию себя. Высмеивание водителя грузовика соотносится с его исходным высмеиванием себя, что делает его в глазах аудитории более справедливым. Представляя себя и водителя грузовика в юмористическом свете, Гордон становится более эгалитарным.

В кораблестроительном нарративе Уилсон тоже начинает свое повествование с самокритики, говоря: «*я тоже скажем так попал впросак с этим пару лет*» (1: 6), хотя с чем именно он попал впросак слушателю непонятно¹². Признавшись, что он тоже совершает ошибки, затем он показывает свои действия в ситуации, в которой ему дают наставления. Здесь его статус достаточно амбивалентен, поскольку то, что Сьерра-клуб дает ему задание, повышает его статус, но то, каким образом представитель клуба разговаривает с ним, сводит этот статус к статусу наемного работника, выполняющего указания. Самоописание Уилсона — как человека, совершающего ошибки и одновременно занимающего ответственную должность, — свидетельствует о существовании дилеммы в отношениях между авторитетом и эгали-

12 Скорее всего, он имеет в виду свое письмо в фирму «Бал-Тех» с просьбой сообщить об их экологической политике. На первый взгляд, это не походит на «попадание впросак»; возможно, данная фраза нужна лишь для того чтобы привлечь внимание студентов к истории.

таризмом, на которую указывают Биллиг и его коллеги (Billig et al., 1988).

Неакадемическая атмосфера, создаваемая историей о повседневном происшествии, поддерживается также за счет отсутствия технической терминологии. Парадоксально, но повествование о рядовом событии служит основанием для демонстрации высокой рыночной ценности изучаемой студентами дисциплины, тем самым повышая статус рассказчика и распространяя его авторитет за пределы академической сферы. За счет этого преподаватель способен, используя нарратив личного опыта, искусно балансировать между позициями осознающего свой статус профессионала и скромного, простого человека, живущего обычной жизнью.

Заключение

В данной статье мы попытались выявить, использовали ли преподаватели двух различных дисциплин нарративы личного опыта для текстуального конструирования своей экспертности и профессиональной идентичности, и каким образом они это делали. В нарративах личного опыта, рассказанных на лекциях, преподаватели конструировали идентичности, которые подтверждали их институциональную роль, в то же время выходя за ее пределы благодаря структуре повествования о личном опыте. Конструирование ими себя в качестве экспертов осуществлялось не лексически (с помощью технической терминологии) и не посредством паттернов взаимодействия, которые рассматривались в предыдущих исследованиях институционального дискурса, выполненных в рамках анализа разговора. В нарративах личного опыта преподаватели искусно позиционировали себя в отношении других действующих лиц, создавая дистанцию за счет использования местоимений и референциальных выражений, а также различных методов оценивания себя и других.

В противоположность анализу нарративов личного опыта, осуществленному Шиффрин, которая обнаружила, что различные Я рассказчика конфликтуют между собой (эти Я систематически выражаются в зашифрованном виде в деятельностном и эпистемическом дискурсе), преподаватели-рассказчики исполь-

зовали деятельностное и эпистемическое Я *вместе* для конструирования себя в качестве компетентных экспертов. Например, Гордон изображает себя одновременно человеком, проявляющим осмотрительность (2: 27), и человеком, способным предсказать, что случится с впередиидущим грузовиком, от которого отлетают части (2: 30–31), и тем самым избежать несчастного случая (2: 35).

Такое использование мыслей и действий для одной цели противоположно тому, что отмечает Шиффрин (Schiffrin, 1996, р. 194), в исследовании которой рассказчики (Яна и Зельда) использовали эпистемическое Я для одобрения, а деятельностное Я — для критики. Однако, хотя это не присутствовало систематически в зашифрованном виде в соответствующих пространствах Я, мы отметили двойственность в конструировании преподавателями своих Я, ведущую к тому, что Биллиг и его коллеги (Billig et al., 1988) называют **дилеммным дискурсом**. Оба преподавателя вводили в свои нарративы элементы самоиронии, которая понижала их высокий статус экспертов, что кодировалось лексически, вызывая смену регистра в нарративе. (Гордон презентирует себя в качестве не-эксперта, что противоречит его основной идентичности эксперта [см. 2: 25–26]. Уилсон тоже презентирует себя в качестве наемного работника, выполняющего указания других [1: 8–10], и человека, который может попасть впросак, даже при решении задач, связанных с его профессиональной идентичностью [1: 6–7].) Однако самоирония используется в начале нарративов, основное содержание которых служит самовозвеличиванию рассказчиков.

Шиффрин объясняет демонстрируемый ее нарраторами конфликт между различными Я тем, что это характерно для отношений между матерью и дочерью-подростком, в то время как мы имеем дело с отношениями эксперта и других людей в демократическом контексте. В обоих рассмотренных случаях рассказчики являются авторитетными фигурами, пытающимися конструировать свои Я за счет демонстрации своего авторитета и одновременного снижения этого статуса в силу демократического характера общества, в котором они живут. Следовательно, подобного рода дилеммный дискурс наблюдается при конструировании своего Я в ситуации, в которой говорящий обладает

авторитетом, но подходит к его выражению очень осмотрительно.

Проведенный в данном исследовании анализ нарративов личного опыта, рассказанных в рамках двух академических лекций, является первым шагом к пониманию функции подобных нарративов в институциональном контексте. Изучение нарративов также может рассказать многое о том, что такое нарратив, какие роли он выполняет и какие формы принимает. Исследование нарративов личного опыта в различных институциональных контекстах могло бы показать, используют ли рассказчики для конструирования Я в своих нарративах личного опыта одни и те же методы, а также каким образом они, подобно рассказчикам в нашем исследовании, применяют нарративы для достижения целей, подтверждающих их институциональную роль. Наконец, для будущей работы было бы важно собрать нарративы личного опыта, строящиеся преподавателями (и другими профессионалами в других контекстах) во время семинаров и факультетских собраний, например, чтобы установить, различаются ли конструкции Я в зависимости от того или иного контекста и той или иной роли.

Приложение. *Символы, использованные при расшифровке*

.	понижение голоса, за которым следует пауза
,	сохранение интонации
?	восходящая интонация
СТРОЧНЫЕ	акцентирование
;	предыдущий сегмент просодически усилен
..	средняя пауза (2 сек)
...	длинная пауза (до 5 сек)
-	самопрерывание
()	комментарий исследователя
< >	нет уверенности в правильности
XX	нельзя различить
<ВВД ВВД>	вводная просодия
<Р Р>	ритмично
<ХРП ХРП>	хриплый голос
<ШПТ ШПТ>	шепот

@	взрывы смеха
(ЩЛК)	щелчок языком, часто в начале фрагмента, произносимого с одной интонацией, иногда связанные с неодобрением, если три из них следуют друг за другом
— —	обозначает начало или окончание цитаты в середине строки

Литература

- Bart P.* 1987. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Пер. с фр. Г. К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. М.: МГУ. С. 387–422.
- Фуко М.* 2004. Археология знания / Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. СПб: Гуманитарная Академия; Университетская книга. 416 с.
- Basso E.* 1992. *Contextualization in Kalapalo narratives // Rethinking context: language as an interactive phenomenon* / Ed. by A. Duranti and C. Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press. P. 253–269.
- Bauman R.* 1986. *Story, performance, and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press. 130 p.
- Billig M., Condor, S., Edwards D., Gane M., Middleton D., Radley A. R.* 1988. *Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. London: Sage. 180 p.
- Bourdieu P.* 1991. *Language and symbolic power* / Trans. by G. Raymond and M. Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press. 302 p.
- Brown R., Gilman A.* 1968. The pronouns of power and solidarity // *Readings in the sociology of language* / Ed. by J. Fishman. The Hague: Mouton. P. 252–275.
- Bruner J.* 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 179 p.
- Coulthard M.* 1977. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman. 195 p.
- Coupland N., Nussbaum J.* 1993. (eds.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park: Sage. 308 p.
- Davies B., Harré R.* 1990. Positioning: conversation and the production of selves // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20, № 1. P. 43–63.
- Drew P., Heritage J.* 1992. (eds.) *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 580 p.

- Du Bois J. W., Schuetze-Coburn S., Cumming S., Paolino D.* 1993. Outline of discourse transcription // *Talking data: transcription and coding in discourse research* / Ed. by J. A. Edwards and M. D. Lampert. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. P. 45–89.
- Duranti A., Brenneis, D.* 1986. The audience as co-author // *Text*. Vol. 6, № 3. P. 239–347.
- Edwards D., Potter J.* 1992. *Discursive psychology*. London: Sage. 200 p.
- Edwards D.* 1997. *Discourse and cognition*. London, Thousand Oaks: Sage. 356 p.
- Edwards J. A., Lampert M. D.* 1993. (eds.) *Talking data: transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fairclough N.* 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. 259 p.
- Fisher S., Todd A. D.* 1986. (eds.) *Discourse and institutional authority: medicine, education and law*. Norwood, NJ: Ablex. 256 p.
- Giddens A.* 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press. 256 p.
- Goffman E.* 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 335 p.
- Goodwin M. H.* 1992. Orchestrating participation in events: powerful talk among African American girls // *Locating power: proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference* / Ed. by K. Hall, M. Bucholz, B. Moonwoman. Berkeley: Berkeley Women and Language Group. P. 182–196.
- Greimas A. J., Courtes J.* 1989. The cognitive dimension of narrative discourse / Transl. by M. Rengstorf // *New Literary History*. Vol. 20, № 3. P. 563–579.
- Gunnarsson B., Linell P., Nordberg B.* 1997. (eds.) *The construction of professional discourse*. Harlow: Addison, Wesley Longman. 344 p.
- Hall C., Sarangi S., Slembrouck S.* 1997. Moral construction in social work discourse // *The construction of professional discourse* / Ed. by B. Gunnarsson et al. Harlow: Addison, Wesley Longman. P. 265–291
- Harré R.* 1987. The social construction of selves // *Self and identity: psychosocial perspectives* / Ed. by K. Yardley, T. Honess. New York: Wiley. P. 41–52.
- Heath S. B.* 1979. The context of professional languages: an historical overview for medicine // *Language in public life* / Ed. by J. Atlati, G. R. Tucker. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. P. 101–118.
- Helm J.* 1967. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. New York: American Ethnological Society. 215 p.

- Hester E. J.* 1996. Narratives of young African American children // Communication development and disorders in African American children: research assessment and intervention / Ed. by A.G. Kamhhi, K. E. Pollock, J. L. Harris. Baltimore: Paul H. Brooks. P. 227–246.
- Hydén L.-C.* 1997. The institutional narrative as drama // The construction of professional discourse / Ed. by B. Gunnarsson, P. Linell and B. Nordberg. Harlow: Addison, Wesley Longman. P. 245–264.
- Jefferson G.* 1978. Sequential aspects of storytelling in conversation // Studies in the organization of conversational interaction / Ed. by J. Schenkein. New York: Academic Press. P. 219–248.
- Johnstone B.* 1996. The linguistic individual: self-expression in language and linguistics. Oxford: Oxford University Press. 215 p.
- Labov W., Waletzky J.* 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience // Essays on the verbal and visual arts / Ed. by J. Helm. New York: American Ethnological Society. P. 12–44.
- Latour B., Woolgar S.* 1979. Laboratory life: the social construction of scientific facts. Beverly Hills: Sage. 272 p.
- Levinson S. C.* 1983. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press. 420 p.
- Linde C.* 1993. Life stories: the creation of coherence. Oxford: Oxford University Press. 242 p.
- Linde C.* 1997. Evaluation as linguistic structure and social practice // The construction of professional discourse / Ed. by B. Gunnarsson, P. Linell and B. Nordberg. Harlow: Addison, Wesley Longman. P. 151–172.
- Lyons J.* 1995. Linguistic semantics: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press. 376 p.
- Myers G.* 1990. Writing biology: texts in the social construction of scientific knowledge. Madison: University of Wisconsin Press. 304 p.
- Nash C.* 1990. (ed.) Narrative in culture. London: Routledge and Kegan Paul. 228 p.
- Ochs E.* 1994. Stories that step into the future // Sociolinguistic perspectives on register / Ed. by D. Biber, E. Finegan. Oxford: Oxford University Press. P. 106–135.
- Ochs E., Capps L.* 1996. Narrating the self // Annual Review of Anthropology. Vol. 25, № 1. P. 19–43.
- Ochs E., Taylor C.* 1992. Family narrative as political activity // Discourse and Society. Vol. 3, № 3. P. 301–340.
- Ochs E., Smith R., Taylor C.* 1989. Detective stories at dinnertime: problem-solving through co-narration // Cultural Dynamics. Vol. II, № 2. P. 238–257.

- Peterson L.* 1990. Female autobiographer, narrative duplicity // *Studies in Literary Imagination*. Vol. 23, № 2. P. 165–176.
- Pithouse A., Atkinson P.* 1988. Telling the case: occupational narrative in a social work office // *Styles of discourse* / Ed. by N. Coupland. London: Croom Helm. P. 183–200.
- Polkinghorne D.* 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press. 232 p.
- Potter J., Wetherell M.* 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage. 216 p.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London and New York: Longman. 1779 p.
- Riessman C. K.* 1988. Worlds of difference: contrasting experience in marriage and narrative style // *Gender and discourse: the power of talk* / Ed. by A. D. Todd, S. Fisher. Norwood, NJ: Ablex. P. 151–176.
- Rosen H.* 1988. The autobiographical impulse // *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. Vol. XXIX: *Advances in discourse processes* / Ed. by D. Tannen. New Jersey: Ablex Publishing. P. 69–88.
- Sacks H.* 1992. *Lectures on conversation*. 2 vols. / Ed. by G. Jefferson. Oxford, UK and Cambridge, US: Blackwell.
- Schiffrin D.* 1987. *Discourse markers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press. 364 p.
- Schiffrin D.* 1996. Narrative as self portrait: sociolinguistic construction of identity // *Language in Society*. Vol. 25, № 2. P. 167–203.
- Shotter J.* 1993. *Becoming someone: identity and belonging* // *Discourse and lifespan identity* / Ed. by N. Coupland, J. F. Nussbaum. Newbury Park, CA: Sage. P. 5–27.
- Sutton-Smith M.* 1986. Children's fiction making // *Narrative psychology* / Ed. by T. Sarbin. New York: Praeger. P. 67–90.
- Tannen D.* 1988. (ed.) *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. Vol. XXIX: *Advances in discourse processes*. New Jersey: Ablex Publishing. 320 p.
- Wardaugh R.* 1992. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell. 400 p.
- Wetherell M., Stiven H., Potter J.* 1987. Unequal egalitarianism: a preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities // *British Journal of Social Psychology*. Vol. 26, № 2. P. 59–71.
- White H.* 1980. The value of narrativity in the representation of reality // *On narrative* / Ed. by W. J. T. Mitchell. Chicago: University of Chicago Press. P. 5–27.

- Wodak R.* 1996. Disorders of discourse. London and New York: Longman. 200 p.
- Wooffitt R. C.* 1991. «I was just doing X... when Y»: some inferential properties of a device in accounts of paranormal experiences // Text. Vol. 11, № 2. P. 267–288.
- Wooffitt R. C.* 1992. Telling tales of the unexpected: the organization of factual discourse. London: Harvester/Wheatsheaf. 217 p.
- Zimmerman D. H., West C.* 1975. Sex roles, interruptions and silences in conversations // Language and sex: difference and dominance / Ed. by B. Thorne, N. Henley. Rowley, MA: Newbury House. P. 105–129.
- Zimmerman D. H.* 1992. The interactional organization of calls for emergency assistance // Talk at work: interaction in institutional settings / Ed. by P. Drew, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press. P. 418–469.

Семиотические аспекты социальных изменений и обучения¹

Н. Фэрклоу

Университет Ланкастера (Ланкастер, Великобритания)

Ключевые понятия

В данной статье теоретически освещаются семиотические аспекты социальных изменений и обучения. Я попытаюсь восполнить один пробел в моей работе в области критического дискурс-анализа (КДА), на который обращают внимание многие авторы: речь идет о недостаточном внимании к вопросам обучения. Моя цель — интегрировать представление об обучении в ту версию КДА, которую я разрабатываю в своих последних работах (Chiapello & Fairclough, 2002; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2001, 2003; Fairclough, Jessop, & Sayer, 2007). Я подхожу к проблеме обучения непрямо, в контексте более общего и в определенном смысле более фундаментального вопроса *перформативности* текстов или, говоря языком критического реализма (Fairclough, Jessop, & Sayer, 2007), их каузального влияния на несемиотические элементы предметного, социального и ментального миров, а также условий возможности перформативности текстов. Для обозначения языка и других семиотических средств, таких как визуальный образ, я использую вместо термина «дискурс» термин «семиозис», а для обозначения семиотических элементов социальных событий, письменных, устных или сочетающих различные семиотические модусы, как в случае ТВ-текстов, — термин «*текст*».

1 Fairclough N. Semiotic aspects of social transformation and learning // An introduction to critical discourse analysis in education / Ed. by R. Rogers. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 225–235. Пер. с англ. Е. А. Кожемякина под ред. А. М. Корбута.

Семиотические аспекты социальных структур, социальных практик и социальных событий

Сначала я рассмотрю вопрос социальной онтологии. Я исхожу из того, что и (абстрактные) социальные структуры, и (конкретные) социальные события представляют собой реальные элементы социального мира, которые должны анализироваться как независимо друг от друга, так и во взаимосвязи, — это позиция аналитического дуализма (Archer, 1995, 2000; Fairclough, Jessop, & Sayer, 2007).

Социальные структуры (например, экономические структуры, общественные классы, системы родственных связей или языки) представляют собой абстрактные сущности и могут пониматься как определяющие потенциал — набор возможностей. Однако отношения между тем, что структурно возможно, и тем, что происходит в действительности, между структурами и событиями очень сложны. События — это не простые или прямые эффекты абстрактных социальных структур. Отношения между структурами и событиями опосредованы промежуточными организационными формами. Будем называть их *социальными практиками*. Примерами могут служить практики преподавания и практики управления в образовательных учреждениях. Социальные практики могут трактоваться как средства контроля над выбором одних структурных возможностей и исключением других, а также как средства поддержания этого выбора в течение длительного времени в определенных сферах общественной жизни. Социальные практики объединяются в специфические и подвижные сети. Например, недавно произошел сдвиг в сети, связывающей практики преподавания и исследования и практики управления в вузах, — *менеджеризация* (или, в более широком смысле, *маркетизация*: Fairclough, 1993) высшего образования. Семиозис — это элемент социального, присутствующий на всех уровнях. Схематически это можно представить следующим образом:

Социальные структуры: языки

Социальные практики: порядки дискурса

Социальные события: тексты.

Любой язык можно рассматривать как одну из абстрактных социальных структур. Язык определяет некоторый потенциал, некоторые возможности и исключает другие — одни способы комбинирования лингвистических элементов возможны, другие — нет (например, в английском языке высказывание *the book* возможно, а *book the* — нет). Но тексты как элементы социальных событий не являются простыми эффектами потенциалов, определяемых языками. Необходимо признать наличие промежуточных организационных форм, имеющих специфически языковую природу, — лингвистических элементов сетей социальных практик. Я называю их *порядками дискурса* (см.: Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992). Порядок дискурса — это сеть социальных практик в их языковом аспекте. Элементами порядков дискурса являются не существительные и предложения (элементы лингвистических структур), а дискурсы, жанры и стили (я рассмотрю их позже). Эти элементы, а также их конкретные сочетания или сочленения обеспечивают выбор одних возможностей, определенных языком, и исключение других — они контролируют лингвистическую вариативность в конкретных сферах общественной жизни. Таким образом, порядки дискурса можно трактовать как социальную организацию и контроль над лингвистическими вариациями.

Необходимо сделать одно замечание: при переходе с уровня абстрактных социальных структур на уровень конкретных событий становится сложно отделить язык от прочих социальных элементов. Если использовать терминологию Альтюссера, можно сказать, что язык становится *сверхдетерминирован* другими социальными элементами. На уровне абстрактных структур мы можем рассматривать язык лишь как более или менее независимый феномен — более или менее, поскольку *функциональные* теории языка рассматривают даже грамматику языка как социально обусловленное явление (Halliday, 1978). Мое определение порядков дискурса свидетельствует о том, что на этом промежуточном уровне мы имеем дело с гораздо большей сверхдетерминацией языка другими социальными элементами. Порядки дискурса представляют собой социальную организацию и контроль над лингвистическими вариациями, и, соответственно, элементы этих порядков (дискурсы, жанры, стили) — это не чисто

лингвистические категории, а категории, которые стирают границу между языком и неязыковым, семиозисом и несемiotическим. В случае же текстов как элементов социальных событий, сверхдетерминация языка другими социальными элементами становится тотальной: тексты — не просто эффекты лингвистических структур и порядков дискурса, они также представляют собой эффекты иных социальных структур и социальных практик во всех своих аспектах, а это значит, что выделение факторов формирования текстов становится сложной задачей.

Семиозис как элемент социальных практик: жанры, дискурсы и стили

Социальные события и, на более абстрактном уровне, социальные практики можно рассматривать как артикуляции различных видов социальных элементов. Они артикулируют семиозис (а значит — язык) наравне с несемiotическими социальными элементами. Мы могли бы рассматривать любую социальную практику как артикуляцию следующих элементов:

Действие и взаимодействие
Социальные отношения
Индивиды (с их убеждениями, установками, историей и т. д.)
Предметный мир
Семиозис

Например, преподавание артикулирует одновременно и конкретные способы использования языка (как учителями, так и учениками), и определенные формы действия и взаимодействия, социальные отношения и индивидов, участвующих в аудиторной коммуникации, а также структурирование и использование классной комнаты как физического пространства.

Можно сказать, что семиозис реализуется в социальных практиках в следующих трех формах:

Жанры (способы действия)
Дискурсы (способы репрезентации)
Стили (способы существования)

Одним из способов действия и взаимодействия является говорение или письмо, поэтому семиозис, во-первых, функционирует как часть действия. Можно различать различные жанры как разные способы дискурсивного (взаимо)действия — например, интервью. Во-вторых, семиозис присутствует в репрезентациях, которые всегда являются частью социальных практик — репрезентациях предметного мира, других социальных практик, рефлексивных саморепрезентациях изучаемой практики. Репрезентация — это чисто семиотическое явление, и мы можем обнаружить различные дискурсы, репрезентирующие один и тот же фрагмент действительности с различных точек зрения или позиций. Примером дискурса в этом понимании является политический дискурс «новых лейбористов» в сравнении с политическим дискурсом старых лейбористов или политическим дискурсом тэтчеризма (Fairclough, 2000b). И, наконец, в-третьих, семиозис включен в телесное конституирование определенных способов существования, определенных социальных или индивидуальных идентичностей. Я называю семиотический аспект этих феноменов *стилем*. Примером может служить стиль конкретного типа менеджера: то, как конкретный тип менеджера использует язык в качестве ресурса самоидентификации. Жанры, дискурсы и стили реализуются в текстовых значениях и формах, и можно выделить три главных аспекта текстовых значений и соответствующих им формальных реализаций (по аналогии с макрофункциями, выделенными Холлидеем: Halliday, 1994): деятельностные, репрезентационные и идентификационные значения. Эти значения всегда присутствуют одновременно в текстах и в их фрагментах.

Социальные эффекты текстов и тексты как социальные эффекты

Я уже упоминал о каузальном влиянии социальных структур и социальных практик на тексты. Мы можем утверждать, что тексты формируются двумя видами каузальных сил и борьбой между ними: с одной стороны, социальными структурами и социальными практиками, а с другой стороны — деятельностью людей, вовлеченных в социальные события. Тексты представля-

ют собой ситуационные результаты взаимодействия социальных агентов, чья деятельность обусловлена и ограничена социальными структурами и социальными практиками. Мы не можем пренебречь ни широкой интеракционной, ни широкой структурной перспективами в отношении текстов, но ни одна из них не достаточна без другой.

Мы так же должны признать, что тексты включены в процессы смыслообразования, и что тексты имеют каузальные эффекты (например, они приводят к изменениям), опосредованные смыслообразованием. Прежде всего, тексты приводят к изменениям в наших знаниях, убеждениях, установках, ценностях, опыте и т. д. Мы учимся в процессе и благодаря нашей причастности к текстам, и производство текстов (процесс создания текстов как грань социального действия и взаимодействия) интегрировано в обучение. Но тексты имеют и не столь очевидные каузальные эффекты — например, можно показать, что продолжительный опыт взаимодействия с рекламой и другими коммерческими текстами приводит к формированию у людей идентичностей потребителей или гендерных идентичностей. Тексты могут также иметь множество иных социальных, политических и материальных эффектов — например, тексты могут начинать войны либо приводить к изменениям в экономических процессах и структурах или в облике городов. Одним словом, тексты оказывают каузальное воздействие или инициируют изменения в индивидах (в их убеждениях, установках и т. д.), действиях, социальных отношениях и предметном мире.

Обратим внимание на характер этой каузальности. Это не простая механическая каузальность — мы не можем утверждать, например, что определенные свойства текстов автоматически ведут к определенным изменениям в знаниях и поведении или к определенным социальным, политическим либо материальным эффектам. При этом каузальность не аналогична регулярности: конкретный тип текста или конкретные характеристики текстов могут не вести к регулярным казуальным последствиям, но это не означает, что каузальных последствий не существует вообще².

2 Редукция каузальности к регулярности — это всего лишь одно из представлений о каузальности, которое часто называют *юмовской каузальностью*, то есть представлением о каузальности, предложенным филосо-

Тексты могут иметь каузальные последствия, которые не обязательно являются регулярными, поскольку наличие подобных последствий у текстов как элементов конкретных событий обусловлено множеством контекстуальных факторов, так что конкретный текст может вызывать различные эффекты.

Современные социальные науки испытали значительное влияние социального конструктивизма, утверждающего, что (социальный) мир социально сконструирован. Многие социально-конструктивистские теории подчеркивают роль текстов (языка, дискурса, семиозиса) в конструировании социального мира. Эти теории являются, скорее, идеалистическими, чем реалистическими. Реалист сказал бы, что, хотя такие аспекты социальной действительности, как социальные институты, в принципе являются социально сконструированными, однако, по завершении их конструирования, они становятся реальностями, воздействующими на текстуальное (или дискурсивное) конструирование социального и ограничивающими его. Необходимо различать *конструирование* (*construction*) и *интерпретацию* (*construal*), чем часто пренебрегают социальные конструктивисты: мы можем текстуально интерпретировать (репрезентировать, воображать и т. д.) социальный мир тем или иным образом, но будут ли наши репрезентации или интерпретации влиять на его конструирование зависит от множества контекстуальных факторов, в том числе от того, какова уже сложившаяся социальная реальность, кто ее интерпретирует и т. д. Следовательно, мы можем принять умеренную, а не радикальную трактовку (Sayer, 2000) представления о текстуальной сконструированности социального мира.

Одним из видов текстуальных каузальных эффектов, традиционно являющихся предметом изучения критического дискурс-анализа, являются идеологические эффекты, заключающиеся в распространении и поддержке идеологий. Под идеологиями я понимаю, прежде всего, репрезентации определенных аспектов действительности, способствующие установлению и поддержанию отношений власти, господства и эксплуатации — я говорю «прежде всего», потому что подобные репрезентации могут во-

фом Дэвидом Юмом (Fairclough, Jessop, & Sayer, 2003; Sayer, 2000).

площатся в способах социального взаимодействия и проникать в идентичности людей через способы существования. В качестве примера можно привести распространенное мнение о том, что с целью выживания в условиях новой глобальной экономики государства должны быть конкурентоспособными (о чем-то подобном говорит Тони Блэр в обращении к Конфедерации британских промышленников: «Само по себе правительство не способно обеспечить победу в борьбе за качество. Вся нация должна приложить к этому усилия»). Подобные утверждения (и неолиберальный дискурс, с которым они ассоциируются) воплощаются в новых, более бизнесоподобных способах управления такими организациями, как университеты и навязывают новые стили менеджмента. Мы сможем выявить идеологический характер подобных утверждений, только если обратим внимание на каузальные эффекты, к которым они приводят в конкретных сферах социальной действительности, например, на фабриках или в университетах, и если зададимся вопросом, способствуют ли они поддержанию властных отношений (например, обеспечивая большее согласие подчиненных с требованиями менеджеров).

Диалектические отношения

Отношения между элементами социального события или социальной практики, включая отношения между семиозисом и несемiotическими элементами, носят диалектический характер. Можно сказать, что эти элементы различаются, не сводятся друг к другу, требуют различных видов анализа и при этом не являются дискретными. Говоря словами Харви (Harvey, 1996), каждый элемент интернализует другие элементы. Сказанное мной выше о сверхдетерминации может быть понято с точки зрения интернализации несемiotических элементов семиотическими элементами (текстами, порядками дискурса). Сказанное мной о каузальных эффектах текстов может быть понято с точки зрения интернализации семиотических элементов несемiotическими элементами.

Утверждения о социально-конструктивных эффектах семиозиса, включая отстаивавшийся выше умеренный социальный

конструктивизм, предполагают диалектическую интернализацию семиозиса несемiotическим — например, что дискурсы могут материализовываться (интернализировываться в предметном мире) в дизайне городского пространства. Соответственно, утверждения о том, как люди обучаются в процессе коммуникативного взаимодействия, тоже предполагают диалектическую интернализацию семиозиса несемiotическим. В форме и посредством текстов и высказываний, в форме и посредством процесса производства текстов в том смысле, в каком мы могли бы его понимать (построение текста и высказывания в ходе смыслообразования), люди учатся не только (новым) способам производства текстов, но и новым способам действия, отношения, существования и обращения с предметным миром, которые не являются чисто семиотическими по своей природе. Теория индивидуального или организационного обучения должна отвечать на вопросы сохранения, то есть способности реконтекстуализировать, воплощать, распространять и материализовывать выученное.

Диалектические отношения существуют как внутри семиотических, так и между семиотическими и несемiotическими элементами. Например, процессы организационного обучения часто начинаются с реконтекстуализации «внешних» дискурсов внутри организации (особенно это характерно для того, что обозначается сегодня как *информационное общество* или *общество знаний*). Наиболее очевидный пример сегодня — дискурс нового государственного управления (Salskov-Iversen et al., 2000). Но подобного рода дискурсы могут (эта модальность важна в аспекте предложенной выше умеренной версии социального конструктивизма) воплощаться в новых способах действия и взаимодействия, внедряться в новые способы существования, а также материализовываться, например, в новых зданиях и заводах. Воплощение носит одновременно семиотический и несемiotический характер: дискурс нового государственного управления может воплощаться в новых процедурах управления, что в семиотическом плане подразумевает новые жанры (например, новые способы проведения совещаний в организации). Распространение тоже принимает как семиотические, так и несемiotические формы: дискурс нового государствен-

ного управления может распространяться новыми менеджерами, новыми типами лидеров, что отчасти является вопросом новых стилей (а значит и семиозиса), но также отчасти вопросом новых форм инкорпорирования. Телесные диспозиции открыты для семиотизации (как и архитектурные сооружения), но это отнюдь не означает, что они носят чисто семиотический характер, — они являются гранью диалектической интернализации семиотического несемиотическим. Этот пример (а также случай, рассмотренный в: Salskov-Iversen et al., 2000) также говорит о диалектической связи между колонизацией и присвоением в процессах социального изменения и обучения: реконтекстуализация нового дискурса предполагает обеспечение готовности организации (и ее отдельных членов) к процессу колонизации (и к идеологическим эффектам), а также к процессу присвоения, в той мере, в какой новый дискурс трансформируется, локально-специфическим образом вовлекаясь в особые отношения с другими (существующими) дискурсами.

Вернемся к модальности утверждения о том, что дискурсы могут воплощаться, распространяться и материализовываться. Существуют социальные условия возможности социальных изменений и обучения, которые частично являются семиотическими (Fairclough, Jessop, & Sayer, 2007). Так, в приведенном примере дискурса нового государственного управления семиотические условия возможности реконтекстуализации и диалектического воплощения, распространения и материализации дискурса в конкретных организациях относятся к порядку дискурса, то есть к конфигурации дискурсов, жанров и стилей, которая наблюдается не только в конкретной организации, но и в социальном поле, к которому она принадлежит, а также в отношениях между порядками дискурса различных полей. Чтобы упростить эту сложную картину, можно сказать, что в широком смысле готовность организации к изменениям, вызываемым новым дискурсом, а также готовность организации и ее членов к обучению зависят от двух факторов: во-первых, от степени присутствия дискурса и конфигурации дискурсов в организации и в поле, в которых протекают диалектические процессы воплощения, распространения и материализации, и, во-вторых, от способности организации сохранять автономию от других со-

циальных полей (что, конечно же, не является исключительно семиотическим вопросом).

Созидание и обучение

КДА текстов включает в себя, с одной стороны, интердискурсивный анализ используемых и комбинируемых друг с другом (совмещаемых в тексте) жанров, дискурсов и стилей, и, с другой стороны, анализ того, как такие комбинации реализуются в значениях и формах текстов (что предполагает лингвистический и прочие формы семиотического анализа, например, анализ визуальных образов или языка жестов). Например, Роджерс, Льюис и Кеттер обращают внимание на значимость для обучения категорий интердискурсивности, гибридизации дискурсов. В рамках критического реализма, которого я придерживаюсь, это может трактоваться как условие семиотического созидания (emergence), производства новых значений. Как отмечают Льюис и Кеттер, возможности созидания зависят от относительной диалогичности текста и высказывания — их ориентации на различия. Можно схематично выделить пять ориентаций на различия, с той оговоркой, что они не представляют собой типологию текстов — они могут по-разному комбинироваться в индивидуальных текстах и высказываниях (Fairclough, 2003):

а) открытость к различиям, их принятие и признание; выявление различий, например, в диалоге в самом широком смысле этого слова;

б) акцентирование различий, конфликта и полемики — борьба за значения, нормы и власть;

в) попытка снять или преодолеть различия;

г) игнорирование различий, фокусирование на общности, солидарности;

д) консенсус, нормализация и принятие различий во власти, что игнорирует или подавляет различия значений и норм.

Сценарий (д) представляется самым нежелательным. Диалогичность и ориентация на различия зависят от типа широких структурных условий, указанных мной в предыдущем разделе, — условий, связанных с социальными практиками, полями и отношениями между полями и носящих частично семиотиче-

ский характер (в контексте порядков дискурса). Тем не менее, как я говорил выше, каузальные силы, формирующие тексты, — это силы как деятельности (agensy), так и структуры. Каковы бы ни были состояние поля и отношения между полями, мы можем выявить как свободу деятельности, так и способы ее использования различными агентами.

Относительно высокая степень диалогичности и ориентации на различия представляется благоприятным фактором появления новых значений в процессе интердискурсивной гибридизации, хотя, чтобы рассуждать об образовании, нужно иметь свидетельства непрерывности и развития (предоставляемые лонгитюдными исследованиями), и сохранения (требующего доказательств реконтекстуализации, переноса из одного контекста в другие). Обучение можно трактовать как форму социального изменения как такового, но в то же время и как необходимое, но недостаточное условие социальных изменений в более широком масштабе. Обучение посредством текстов и высказываний может быть понято как часть того, что я обозначил выше как семиотические условия социальных изменений.

Критический анализ, обучение и социальные изменения

Оценивая возможности и ограничения критического исследования образования, мотивированного освободительными (например, антирасистскими) интересами в сфере обучения и социальных изменений, необходимо выделять как факторы широкого структурного характера, так и факторы, связанные с деятельностью. В связи с последней образовательное исследование может рассматриваться как часть сети социальных практик, образующих аппарат управления (отчасти семиотически конституированного в качестве порядка дискурса; Fairclough, 2003) — сети, включающей практики преподавания в классе, образовательного менеджмента, исследования образования, а также (национальное, региональное, муниципальное и пр.) управление образованием и законодательство в сфере образования (Бернстейн, 2008). Сущность и функционирование данного аппарата подвергается как внутреннему, так и внешнему сомнению: исследователи в области критического анализа образования, например,

часто стремятся построить более открытые и равные отношения между академическим исследованием и преподаванием в аудитории. Они должны учитывать один важный момент, который я уже упоминал ранее, — социальные условия возможности социальных изменений и обучения, что предусматривает свободу деятельности в рамках образовательного исследования. Этот момент можно частично рассмотреть в семиотической перспективе: в терминах свободы агентов в социальном исследовании разрабатывать, реконтекстуализировать, воплощать и распространять новые дискурсы. Но также необходимо учитывать формы деятельности по реконтекстуализации контекстов (например, вопросы диалогичности взаимодействий между исследователями и учителями). Подчеркну еще раз: мы не можем пренебречь ни структурной, ни интеракционной перспективами, но ни одна из них не является достаточной без другой.

Литература

- Бернстейн Б.* 2008. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Пер. с англ. И. В. Борисовой. М.: Просвещение. 272 с.
- Archer, M.* 1995. *Realist social theory: the morphogenetic approach.* Cambridge: Cambridge University Press. 354 p.
- Archer, M.* 2000. *Being human: the problem of agency.* Cambridge: Cambridge University Press. 323 p.
- Chiapello E., Fairclough, N.* 2002. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and the new sociology of capitalism // *Discourse & Society.* Vol. 13, № 2. P. 185–208.
- Chouliaraki L., Fairclough, N.* 1999. *Discourse in late modernity.* Edinburgh: Edinburgh University Press. 224 p.
- Fairclough N.* 1992. *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press. 259 p.
- Fairclough N.* 1993. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities // *Discourse & Society.* Vol. 4, № 2. P. 133–168.
- Fairclough N.* 2000a. Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform // *Journal of Sociolinguistics.* Vol. 4, № 2. P. 163–195.

- Fairclough N.* 2000b. *New labour, new language?* London: Routledge. 178 p.
- Fairclough N.* 2001. The dialectics of discourse // *Textus*. Vol. 14, № 2. P. 231–242.
- Fairclough N.* 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge. 270 p.
- Fairclough N., Jessop R., Sayer A.* 2007. *Critical realism and semiosis // Realism discourse and deconstruction / Ed. by J. Joseph, J. M. Roberts*. London: Routledge. P. 23–42.
- Halliday M. A. K.* 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold. 256 p.
- Halliday M. A. K.* 1994. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 434 p.
- Harvey D.* 1996. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell. 468 p.
- Salskov-Iversen D., Hansen H., Bislev, S.* 2000. Governmentality, globalization and local practice: transformations of a hegemonic discourse // *Alternatives*. Vol. 25, № 2. P. 183–222.
- Sayer A.* 2000. *Realism and the social sciences*. London: Sage. 224 p.

Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия¹

Б. Яблоньска

Ягеллонский университет (Краков, Польша)

Введение

Главным мотивом данной статьи выступает, во-первых, убеждение в недооценке качественных исследований дискурса польской социологией, а, во-вторых, желание поделиться с другими исследователями мыслями на тему одной из ее научных версий — критического анализа дискурса — которая, как кажется, мало популярна и, следовательно, недооценена в польских научных кругах. К этому следует добавить, что качественные исследования дискурса порождают среди социальных ученых множество споров и сомнений как теоретического, так и методологического характера. Как уверяет Цезарь Трутковский: «Включение анализа дискурса в методологический и теоретический контекст профессиональных действий является для многих из нас вопросом сознательного выбора — одни совершают его с учетом изменяющейся природы нашего времени, в котором роль дискурсивного создания и преобразования действительности все более очевидна и менее спорна, другие целенаправленно и преднамеренно игнорируют дискурс, считая интерес к нему проявлением моды или свидетельством недостаточности профессионализма в изучении четко определенного и парадигматически описанного предмета социологии» (Trutkowski, 2004, s. 35).

Таким образом, польская социология, как в теоретическом, так и методологическом измерении, покоится на разнородном грунте и разделении на группы сторонников «мягких» и «твер-

¹ *Barbara J.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2006. Tom II, № 1. S. 53–67 (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume2/PSJ_2_1_Jablonska.pdf).
Пер. с польск. А. А. Полонникова.

дых» методов исследования. Следует, однако, подчеркнуть, что в научных кругах все же растет осознание необходимости повышения ранга и значения качественных исследований дискурса, что связано, прежде всего, с изменениями современного мира. Отчетливо говорит об этом Александра Гжымала-Казловская, отмечая, что «интерес к дискурсу связывается с глубокими социальными переменами и видением современного общества, организованного практиками коммуникации, а также убеждением в том, что действительность конструируется в процессе коммуникации» (Grzymała-Kazłowska, 2004, s. 13).

С ней согласны Марек Чыжевский, Сергиуш Ковальский, Анджей Пётровский, которые утверждают, что: «В последние годы в польской социологической среде, а также среди историков, политологов и представителей других социальных наук растет осознание веса дискурсивной проблематики и ее методического качественного изучения. Упомянутая, ранее обесцененная, область исследований находит свое признание вопреки предвзятости в отношении качественных методов и повсеместному распространению убежденности в превосходстве количественных методов. Отчасти сегодня становится модным тезис о том, что процессы коммуникации важны для социальной жизни, что весьма значимо „становление“ и „конструирование“ социальной действительности в процессах публичной коммуникации; тезис, который еще недавно высмеивался, пробивает себе дорогу в центральных областях мышления в социальных науках, таких как социология, политология, история и социальная психология» (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997, s. 9).

Как отмечают многие авторы, результаты, достигнутые благодаря качественным исследованиям дискурса, могут оказаться не менее интересными, чем углубленное его изучение при помощи количественных методик, указывая, что «интенсивные качественные исследования интерпретативными методами одного верно выбранного сообщения могут оказаться не менее, хоть и другим способом, познавательны плодотворны, чем количественный анализ тысячи анкет или миллиона телеметрических данных» (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997, s. 9).

В этих исследованиях особого внимания требуют существенные для них теоретико-методологические штудии. Тем бо-

лее, подчеркивает Эрл Беби, теория оказывается неотделимой от исследования в случае выбора качественных методов (Babbie, 2003, s. 400).

Теоретико-методологические проблемы в контексте исследований дискурса

Несмотря на позитивное мнение о качественных исследованиях дискурса, следует, вместе с Ц. Трутковским, заметить, что с учетом «молодости» они требуют углубленной разработки соответствующей методологической программы. Это особенно важно в связи с ранее отмеченным фактом, что анализ дискурса не является вопросом выбора для социальных наук, но «необходимостью, возникающей из-за изменчивого характера современных сообществ» (Trutkowski, 2004, s. 49).

Не только молодость и неопределенность методологического статуса дискурс-анализа является проблемой, с которой должен считаться исследователь. Проблематичным оказывается как дефиниция самого понятия «дискурс», так и построение его теоретического изучения, которое часто проходит мимо внимания ученых.

Если говорить о первом вопросе — построении дефиниции — то в польской научной литературе можно обнаружить ряд интересных публикаций, посвященных этой проблематике. Задачей настоящей статьи не является, однако, поиск доказательств ограниченности знания в этом плане, тем более, что другие высказались по этому вопросу достаточно основательно и исчерпывающе. Стоит только указать на две проблемы, связанные с дефинированием «дискурса».

Во-первых, является несомненным фактом, замечает Ежи Шацкий, что «слово „дискурс“ сделало в современной гуманистике ошеломляющую карьеру и сейчас сложно сколь-нибудь однозначно определить его значение, поскольку оно употребляется множеством способов и нередко просто выступает „научным“ именем пространного высказывания или любого текста» (Szacki, 2002, s. 905). Так же говорит и А. Гжымала-Казловская, утверждая, что трудно однозначно определить это понятие, поскольку оно употребляется, заменяя такие общие понятия как язык,

коммуникация или интеракция, а также соотнобразуется со специфическим использованием языка, обозначая области научного интереса (например, дискурс политики, дискурс медицины). Существенной проблемой определения «дискурса» является его полисемичность (Grzymała-Kazłowska, 2004, s. 15).

Во-вторых, «дискурс» чаще связывается с устным высказыванием, нежели с письменным, например, в «Словаре иностранных слов» «дискурс» определяется как разговор, дискуссия или речь (Słownik wyrazów obcych, 1993, s. 208), что нам представляется значительным упрощением. Это положение является следствием существовавшего когда-то разделения, согласно с которым в традиционной лингвистике определение «текст» связывалось с письменным текстом, в то время как для анализа устной речи чаще пользовались такими терминами как «речь», «разговор» или «дискурс» (Duszak, 1998, s. 13). То есть данное различие возникло из упомянутого когда-то канонического разделения языка на письменную и устную речь, связанного с двумя научными традициями. Широкое исследование дискурса разворачивалось независимо друг от друга в Европе и Соединенных Штатах. В Европе доминировали главным образом лингвистические исследования (тут особую роль сыграл структурализм Леви-Стросса, российский формализм и чешский функционализм первой трети XX века), зато в США необычайно динамично развивались этнометодологические и культурные исследования, ориентирующиеся в основном на устную речь. В частности, этнометодологический подход дал начало конверсационному анализу, представленному не только Гофманом, но и Саксом, Щегловым, Джефферсон.

В границах этих двух научных течений, по-разному понимавших свой предмет, развивалась и терминологическая специфика. Следует все же отметить, что в свете сегодняшних изысканий в языковой коммуникации обсуждаемое различие подходов подверглось серьезной эрозии. Современный подход в изучении дискурса учитывает в равной степени устное и письменное высказывание в качестве элемента анализа (Duszak, 1998, s. 14).

За соедение в научном исследовании текста и устного высказывания решительно высказался ван Дейк.

В своей книге «Дискурс как структура и процесс» он утверждает, что, хотя многие исследователи сосредотачиваются в основном на устной речи (или высказывании), очень может быть, что в границах понятия «дискурс» могут быть изучены и письменные тексты. Ибо, заключает автор, существует множество сходств между способами говорения и писания, которыми пользуются индивиды для выражения своих убеждений. Это же относится и к процессу восприятия дискурса — слушания высказывания или чтения текстов (van Dijk, 2001, s. 10). **Что существенно**, утверждает голландский исследователь, «тексты, также как и высказывания, имеют своих „пользователей“, а именно: авторов и читателей. Мы можем, следовательно, говорить о „письменной коммуникации“, хотя ее участники не контактируют между собой лицом к лицу, а читатели часто пассивно участвуют в интеракции. За исключением обмена корреспонденциями, а также дебатов в средствах массовой информации, они редко имеют возможность ответить пишущим авторам. Это отнюдь не означает, что, читая и понимая тексты, они менее активны, чем участники устной коммуникации. Кроме того, несмотря на ряд значимых различий между языком устной речи и языком письменной речи, существует множество сходств для уподобления двух порядков коммуникации в общем понятии „дискурс“» (van Dijk, 2001, s. 11). **Следовательно, как уже было сказано, в исследовании необходимо двuasпектное понимание дискурса, учитывающее в равной степени и высказывание, и письменный текст, поскольку только тогда анализ дискурса будет полным.**

Следующим важным из **отмеченных выше вопросов** является разнородность теоретической базы дискурсного анализа. В этом отношении мы также обнаруживаем попытки классификации теоретических подходов. Здесь встречается множество вариантов, например, разделение на лингвистические, социологические или критически ориентированные аналитики дискурса (Grzymała-Kazłowska, 2004), на системный (Rittel, 2003) и интерактивный подходы (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997).

Подходов и ориентаций оказывается достаточно много и здесь может оказаться полезным замечание Л. М. Нйковского, который обратил внимание ученых на то, что «пользование понятием „дискурс“ каким-либо автором без уточнения основа-

ний подхода не может не вызывать теоретическую тревогу» (Niajkowski, 2004, s. 70). Иначе говоря, имеется столько способов понимания «дискурса», сколько существует теорий, использующих это понятие.

Основные положения критического анализа дискурса (CDA)

Систематизация теоретических оснований исследований коммуникации ведет к выделению трех течений в анализе дискурса: социологически, лингвистически и критически ориентированных изысканий (Grzymała-Kazłowska, 2002, s. 24).

Лингвистический анализ дискурса концентрируется исключительно в области изучения письменного текста, а также на структурном описании дискурса. Он является формальным подходом, в котором дискурс рассматривается как языковая структура и обращается внимание на процессуальные и контекстуальные элементы языкового поведения. По мнению ван Дейка, значительное количество работ, вышедших в свет в последнее время, придерживается лингвистической ориентации (van Dijk, 1991, p. 109). Большая их часть следует в русле исследований М. Холлидея, который вместе с публикациями Джона Синклера и Мальколма Култхарда определил основной канон работ в области лингвистического анализа дискурса.

В то же время общими чертами для социологически и критически ориентированного анализа дискурса являются, в отличие от лингвистического подхода, понимание дискурса и как высказывания, и как текста, обращение внимания на контекст, в котором он реализуется, и на его процессуальность. Разность указанных подходов основывается, однако, на том, что в критических исследованиях, кроме описательно-объяснительной плоскости, прибавляется еще нормативное пространство, и как замечает А. Гжымала-Казловская, «представители объяснительно-описательного подхода ставят перед собой прежде всего познавательные цели, а представители критического анализа дискурса трактуют свои исследования как формы социальной практики и даже политической деятельности, направ-

ленной на изменение реальности» (Grzymała-Kazłowska, 2002, s. 31).

Критический анализ дискурса является относительно молодым направлением, насчитывающим не более четверти века. Его начало относится к 1979 году и связывается с появлением книги Роджера Фаулера и Гюнтера Кресса «Язык и контроль» («Language and Control»). Посредством ее в научный обиход вошло понятие «критическая лингвистика» (critical linguistics), которое было воспринято и распространено другими исследователями, а позднее трансформировалось в так называемый «критический дискурс-анализ». С момента появления указанной публикации и до сегодняшнего дня в западных научных кругах вышло большое количество работ по критическому анализу дискурса, например, книга Н. Фэркло «Критический дискурс-анализ» («Critical Discourse Analysis», 1995) или Р. Водак и М. Меер «Методы критического дискурс-анализа» («Methods in Critical Discourse Analysis», 2001), а также множество других, использующих разнородные перспективы и методы, начиная от скрупулезного разговорного анализа, исследований риторики, стиля, аргументации, форм вежливости, и заканчивая анализом актов речи (van Dijk, 2004).

Теоретико-методологический статус критического анализа дискурса (CDA)

Существует несколько фундаментальных положений критического анализа дискурса, которые обобщенно изложены его ключевым представителем Т. ван Дейком в тексте «Принципы критического дискурс-анализа» («Principles of critical discourse analysis»). Одно из них — убеждение в непротивопоставленности CDA другим направлениям аналитики дискурса, CDA не претендует на то, чтобы принадлежать какой-то одной дисциплине, парадигме или школе. Потребность в нем вызвана к жизни существующими, часто «неотложными», «болезненными» социальными проблемами, нуждающимися в разрешении. Как утверждает ван Дейк, в рамках CDA возможно использование различных теорий, описаний, методов в зависимости от их пригодности к реализации социополитической цели (van Dijk, 1993,

р. 252). Таким образом, это интердисциплинарный подход, в котором различие теорий, описаний и приложений оказывается менее существенным.

Рассматривая эти положения применительно к современному состоянию критического анализа дискурса (в теоретико-методологическом плане), мы будем опираться на концепции трех авторов: Юргена Хабермаса, Мишеля Фуко и Пьера Бурдьё, которые сделали проблематику дискурса центральным пунктом своих теоретических исследований. Почему избраны именно они? Тому есть две причины.

Во-первых, теории Хабермаса, Фуко и Бурдьё в разработке проблематики дискурса помещают язык в центр различных практик социализации. В то же время, рассматривая, например, теоретическую идею Хабермаса и Фуко, необходимо, вслед за Бытневским, сказать, что их философии дискурса нигде не пересекаются (Bytniewski, 2000, s. 9). Однако это связано не с тем, что их научные разработки выполнены в отличных интеллектуальных традициях, а с тем, что они шли к этому понятию разными дорогами. Как заметил упомянутый автор, для обоих мыслителей дискурс является понятием граничным в том смысле, что становится цензурой в их мышлении: Фуко в определенный момент теряет веру в «интегрирующую смысл мощь дискурса», а у Хабермаса происходит смена перспективы коммуникативного поворота «в надежде на нахождение в „дискурсе“ того, что аналитическое решето критической теории отбросило как лишнее» (Bytniewski, 2000, s. 9).

Эти подходы, хотя и далеки друг от друга, имеют общие элементы — прежде всего, их связывает положение о значении языка в процессе конституирования сообщества. Иначе говоря, как утверждает Мендельский, данное начинание является «кропотливым испытанием языка в роли последнего архитектора всех социализационных процессов» (Mendelski, 1986, s. 103). Интересно, что и у Фуко, и у Бурдьё язык имеет «дьявольский» характер (является источником насилия и скрытых властных отношений), у Хабермаса же он «ангельский», поскольку благодаря «языку устанавливается исторический порядок, производится необходимый сообществу бальзам консенсуса... выплавляются элементы демократии». Следовательно, Хабермас

верит в мощь языка, с помощью которого возможно достижение согласия (если, разумеется, будут соблюдаться условия ситуации идеальной коммуникации). Он верит, что благодаря языку возможно строительство гражданского общества. Зато французские авторы доказывают, что в языке всегда содержатся скрытые отношения власти, всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений.

Во-вторых, избранные мной теоретические ориентации, предложенные тремя авторами, определяют, что особенно важно, критическую перспективу анализа коммуникативных событий. Эти подходы вписываются в программные положения критического анализа дискурса (CDA), изложенные Т. ван Дейком в упомянутом мной ранее тексте «Принципы критического дискурс-анализа».

Исследовательский подход

Задачей социолога, в соответствии с критическим подходом, выступает разоблачение языкового насилия и скрытых отношений власти. Анализ дискурса — это серьезный вызов для исследователя, требующий к тому же, как уже говорилось, междисциплинарного подхода, обнаруживающего связи между текстом, языком, социальным познанием, властью, обществом и культурой (van Dijk, 1993, p. 253). Из этого следует, что ученый не только описывает и объясняет интересующее его явление, но также играет роль активного лица, защитника тех, кто подвергается воздействию скрытой, часто неосознаваемой власти, приобретающей форму символического насилия. Иначе говоря, исследователь, занимая определенную позицию, заявляет свою точку зрения, несвободную от ценностей, что, однако, не является, как заметил Штомпка, его слабой стороной, как это вытекало бы из положений социальных наук, ориентированных на нормативность и ценностность, стремящихся к формулированию установок и принципов практических и политических действий (Sztompka, 2002, s. 20). Близкую позицию занимает ван Дейк, подчеркивая, что анализ дискурса в критической его форме не может быть нейтральным, поскольку его фундаментальным положением выступает «заинтересованное отношение» (van Dijk,

1993, p. 270). Можно, следовательно, сказать, что этот принцип профессиональной деятельности социолога становится его призванием и способом жизни (Mucha, 1986, s. 164).

Хабермас также считает, что главной целью социальных наук является распознавание скрытых, но реально существующих форм социального угнетения и принуждения, которые социальный исследователь должен сделать явными. Идентификация такого принуждения создает для граждан возможность освобождения от его влияния или эмансипации. Социальная наука ориентируется, следовательно, на цели практические, так как исследователь сознательно ставит себя на сторону угнетенных. Другими словами, в исследовании коммуникативных событий речь идет не столько об интерпретации социальной реальности, сколько об ее изменении, которое вело бы к установлению общественных отношений, гарантирующих «свободную коммуникацию, или, говоря иначе, освобождение человека от всякого принуждения: как „внешнего“, так и „внутреннего“. Речь идет не столько об освещении процессов „интеракции“, сколько о достижении такого положения вещей, когда отношения между партнерами строились бы неконфликтно, на добровольном согласии» (Szacki, 2002, s. 928).

Ключевым постулатом Хабермаса является критика современного общества, опирающаяся, с одной стороны, на обнаружение влияния денежных и властных отношений на отношения межличностные, а с другой — **на указание перспективы их изменений**, благодаря развитию сферы публичности, в которой происходит свободная дискуссия, берущая в скобки различия между гражданами, а разность мнений связывает с дискуссией, в которой считаются с аргументами, а не с тем, кто их использует и какими средствами располагает (Szacki, 2002).

Ценностями, признаваемыми Хабермасом приоритетными, наряду со свободной коммуникацией, являются «искренность, ответственность, правдивость, а также симметричность отношений индивидов; равенство и братство, и в итоге — **свобода и независимость**» (Szahaj, 1990, s. 145), благодаря чему оказывается возможным достижение идеальной речевой ситуации. Как заметил Тернер, цель хабермасовской критической теории состоит в том, что «она обнаруживает нарушающие коммуникацию усло-

вия и обстоятельства, способствующие реализации идеальной ситуации переговоров» (Turner, 2004, s. 654).

Упомянутые постулаты разделяются также французскими авторами Бурдьё и Фуко, разрабатывавшими, в отличие от Хабермаса, «языковый дьяволизм». Фуко предлагал демаскировать скрытые отношения власти, скрывающиеся в языке, с помощью так называемой археологии слова, в то время как Бурдьё, обращаясь к идее предшественника, создал теорию символической власти, даже краткое изложение которой потребовало бы отдельного и обширного описания. Стоит, однако, отметить в этом месте, что Бурдьё в последней фазе своей жизни был очень ангажирован политикой, участвовал в манифестациях и забастовках, выступал в средствах массовой информации, демонстрируя свою политическую позицию. То есть не жалел сил для критики в адрес других (Corcuff, 2002). Он подчеркивал, что задачей социолога является демаскировка скрытых отношений власти и указание тех областей, где эта власть приносит зло не осознающим ее влиянию субъектам (Bourdieu, 1991).

Фуко также стремился к демаскировке скрытых отношений власти, активно включаясь в общественную и политическую жизнь, однако, в отличие от двух предшествующих авторов, он не дал рецепта решения проблемы, которую фиксировал в дискурсивном пространстве данного сообщества, поэтому его критическая теория имеет несколько иное звучание. Как заметил Капуста, «критицизм Фуко не вырабатывает никаких критериев оценки, не формулирует морального идеала, не предъявляет идеального образа общества. Поэтому статус его критической теории достаточно проблематичен. Он не предлагает никакого позитивного решения или какой-нибудь альтернативной концепции, не показывает во имя каких целей, каких ценностей следует стремиться к изменению актуальной ситуации» (Kapusta, 2004, s. 161).

Суммируя рассмотренные теоретические ориентации, укажем на существенную роль в них языка как архитектора различных социальных процессов, роль, вырастающую из убеждения, что наука и знание требуют, наряду с другими исследовательскими приемами, критического анализа языковых событий. В результате эти теории способствуют изменению нашего способа

понимания самих себя, возникновению недоверия к тому, что в повседневном сознании выглядит правомерным и очевидным, так как «категории, основания, принципы, критерии и процедуры, а также техники и убеждения, которые мы по привычке считаем вполне рациональными, служат в действительности конкретным интересам власти и доминирования» (Stasiuk, 2003, s. 223). Следует ненадолго задержаться на высказанном положении.

Власть и доминирование в дискурсе

Как подчеркивает ван Дейк, одним из ключевых моментов в CDA является понимание природы *власти* и *доминирования*. По его мнению, *власть* основывается на **привилегированном доступе** к социальным ресурсам, которые признаны ценными, таким как богатство, доход, положение, статус, групповая принадлежность, образование, а также знания. *Доминирование* же определяется как оперирование социальной властью посредством элит, институтов либо групп, ведущее к установлению социального неравенства (в политическом, культурном, классовом, этническом, расовом, а также сексуальном отношении). Задача CDA, следовательно, «обнаружение роли дискурса в ре(производнении) доминирования» (van Dijk, 1993, p. 254).

Два интересующих нас аспекта присутствуют в творчестве упомянутых авторов. В отношении концепции власти особенно интересной представляется связь между властью и знанием, о которой писал Фуко. Согласно его мнению тот, кто владеет знанием — обладает властью, и наоборот. Проще всего это отношение раскрывается при помощи категории «паноптической власти» или «пастерской власти» (Фуко, 1999; Lemert, Gillan, 1999). Стоит также отметить, что Фуко полностью обходил стороной проблемы, связанные с легитимацией власти, зато, как подчеркивает Хиндесс, он акцентировал внимание на распространенности способов концептуализации практик руководства, то есть на дискурсе, который ставит конкретные вопросы о методе управления поведением других (Hindess, 1999, s. 143).

Бурдьё в своих текстах также отводил много места размышлениям о природе власти и доминирования. Особенное значе-

ние он придавал роли символического, социального и культурного капитала (Бурдьё, Пассрон, 2007). Введение этого понятия позволило автору сделать вывод о том, что каждый языковой обмен содержит в себе теоретическую возможность акта власти, особенно в том случае, когда субъекты занимают ассиметричные позиции в распределении соответствующего капитала (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 136).

Бурдьё новаторским способом использовал категорию символических элит, описывающую те группы, которые снабжены символическим капиталом, и которые способны властвовать над другими (теми, кто не обладает таким капиталом) необыкновенно утонченным и невидимым способом. Иначе говоря, власть заключается в контроле одной группы над другой (либо над группами). Наиболее существенно то, что этот контроль связывается, прежде всего, с «влиянием на умы» (van Dijk, 1993, s. 254), что было удачно названо Бурдьё формированием габитуса в процессе педагогической деятельности.

Следовательно, современна и эффективна та власть, которая опирается на познавательные, ментальные, языковые, то есть символические элементы. Это значит, что она имеет когнитивный характер и осуществляется с помощью таких техник как убеждение, манипуляция, диссимуляция, чтобы изменить мышление других, приблизив его к видению доминирующей группы и ее интересам (van Dijk, 1993, p. 257).

Так «распоряжение человеческими умами» приобретает в повседневности очень тонкие формы ритуальных коммуникаций (с помощью текста и речи), которые представляются их пользователю естественными и вполне законными (van Dijk, 1993, p. 254). **Как заметил ван Дейк, «одним из главных социальных ресурсов, на который опирается власть и доминирование — привилегированный доступ к дискурсу и коммуникации. Это означает, что пользователи языка, или коммуникаторы, имеют большую или меньшую свободу употребления специфических видов дискурса либо участия в коммуникативных событиях, контекстах»** (van Dijk, 1993, p. 256).

Функция доминирующего дискурса — создание консенсуса, одобрение и легитимация доминирования (van Dijk, 1993, p. 255). Бурдьё придавал этой проблеме широкое звучание, гово-

ря о своеволии власти. Ее сила заключается в ее правомочности, облаченности в авторитет. Благодаря тому, что так понимаемая власть институализирована (имеет внутреннюю иерархию, последовательность уровней и институций), ее воспроизводство облегчается (в школах, судах, средствах массовой информации и т. п.).

Чтобы избежать дискурсивного насилия, встроенного в язык, существует несколько условий, о которых говорил в своих теоретических размышлениях Ю. Хабермас. Он считает, что только идеальная речевая ситуация дает шанс неконфликтной коммуникации. Для этого необходимо соблюсти следующие условия: во-первых, партнеры должны выступать с равноправных позиций, то есть должна быть исключена хоть какая-либо асимметрия власти, всяческое давление и принуждение; во-вторых, партнеры должны достичь оптимального взаимопонимания, или консенсуса. Все должно происходить с соблюдением правил речи, а также с учетом так называемых требований понимания — правды и справедливости высказываний (Habermas, 1999, 2002).

Как подчеркивает Моравский, дискурс для Хабермаса это не только действительный способ обоснования норм и идей, но также и идеальной формы социальности, то есть такой организации социальных институтов и процессов принятия решения, которая могла бы добровольно приниматься всеми теми, кто участвует в социальной жизни (Morawski, 1988, s. 94–95). Хабермас отдает себе отчет в идеалистическом характере своей теории и признает, что ни одно историческое или современное общество не совпадает с предложенной им формой человеческой жизни, в которой антиципация образует дискурс. Дискурс, следовательно, является, как заключает Хабермас, скорее предпосылкой, чем очевидным социальным фактом, относящимся к способу функционирования какого-нибудь конкретного сообщества. Нам необходимо иметь в виду постулятивное, нормативное измерение критической теории Хабермаса в том аспекте, который связывается с дискурсом, понимаемым как основная ткань, или материал человеческих отношений.

Таким образом, ядром критического анализа дискурса является скрупулезное описание и критика доминирующего дискур-

са (его разновидностей), цель которого — атака на социально разделенное знание, подходы, идеологию. CDA показывает, какие структуры, стратегии либо особенности текста, речи или, в более широком смысле, коммуникативные события играют ключевую роль в воспроизводстве доминирования. Необходимым предметом анализа выступают специфические дискурсивные структуры, которые детерминируют ментальные процессы и делают возможными специфичные социальные репрезентации (например, посредством метафор, гипербол, иронии, а также множества других риторических приемов) (van Dijk, 1993, s. 259).

Существенна не только демаскировка скрытых дискурсивных процессов и стратегий, приспособленных к цели воспроизводства узаконенного образа действительности доминирующей группы, но и «вылавливание» «белых дискурсивных пятен» или тех сюжетов, которые оказались исключенными из дискурса.

Использование критического анализа дискурса в масс-медиаальных исследованиях

Как заметил ван Дейк, хоть дискурсивная перспектива в исследованиях средств массовой информации в последнее время более или менее принята как дополнительная или альтернативная классическому методу анализа содержания прессы, количество исследовательских работ, использующих эту перспективу, остается незначительным (van Dijk, 1991, p. 109). Кроме того, использование дискурсивного анализа для изучения медиаальных сообщений дифференцировано в такой же степени, как и область междисциплинарных исследований языка и массовых коммуникаций.

Доминирующая сегодня перспектива представляет собой междисциплинарные исследования масс-медиа, где дискурс трактуется не только как структура (понимание, принятое в структурной лингвистике), но и как явление процессуальное. Такое видение дискурсивных исследований средств массовой информации постулирует ван Дейк. Он подчеркивает, что анализ сообщений средств массовой информации не может быть редуцирован к изучению текстовых структур (van Dijk, 1991, p. 116).

Это только один из аспектов данных исследований, аспект к тому же исключительно поверхностный. Текстовые структуры указывают на скрытые значения, мнения и идеологию. Чтобы, следовательно, обнаружить глубинные значения текста, анализ должен быть развернут в социальном, политическом, когнитивном, а также культурном контексте. Организованный таким образом анализ дискурса объемлет целый *спектр* социальных проблем, связанных с неравным доступом к правомочному дискурсу (исключение, создание реальности, расходящейся с фактами, сочинение мифов, стереотипов, предубеждений, которые выгодны доминирующему классу).

Дискурсивный анализ в изучении мира средств массовой информации использовался в частности Бурдьё, который уделил много внимания медиальным проблемам и журналистике. Речь идет о двух книгах: «О телевидении» («*Sur la television*») и «Принуждение журналистики» («*L'empose du journalisme*»), относящихся к проблематике доминирования в масс-медиа и при посредничестве последних. По его мнению, телевидение пропагандирует националистические содержания, создает манихейский образ мира и т. п. Чаще всего оно скрывает фактичность доминирования, обходит цензуру критического и социологического анализа, апеллируя к самому событию (Ruano-Borbalan, 2002, p. 76).

Для анализа дискурсивного насилия в средствах массовой информации Бурдьё создал теорию политического поля, которую изложил в тексте «Политическое представление. Элементы теории политического поля» («*La representation politique. Elements pour une theorie du champ politique*») (Бурдьё, 2005). По мнению автора, в данном случае политическое поле следует понимать одновременно и как поле сил, и как поле борьбы. Политическое поле создает эффект цензуры посредством лимитирования универсума политического дискурса (и с этим связан универсум мышления о возможном в политике) и ограничения его пространства, которое производится и воспроизводится с учетом границ политической проблематики. Граница между тем, что политически возможно (либо невозможно) и мышлением или поведением определена отношениями между экспрессивными интересами класса, его способностью к их выражению, обе-

спечивающейся позицией, производной от связей культурного и политического производства (Bourdieu, 1991, p. 172).

Таким образом, анализ дискурса в его критическом выражении заключается в демаскировке скрытых отношений власти и доминирования, которые появляются в политическом поле при посредничестве масс-медиа, становящимися информационным посредником между политическими институтами и гражданами, ответственным за качество политического дискурса, доминирующего в данном сообществе. Это чрезвычайно важная задача, стоящая перед ученым, стремящимся не только вскрыть механизмы языкового принуждения, но и суметь критически отнестись к изучаемому фрагменту социальной действительности, что является верным способом формулирования практических принципов его изменения. Для этого необходима способность рефлексивного мышления, о которой говорил Бурдьё, вершина которого — идеализм, свойственный Хабермасу.

Заключение

Говоря о критическом анализе дискурса как одном из методов изучения пространства коммуникации современных сообществ, следует осознавать и его недостатки. Сомнение, прежде всего, может вызывать сама теоретическая конструкция метода. Является самоочевидным, что критическая теория встречается с сопротивлением в научных средах, где постулируется нейтральность и социологическая объективность. Противоречия и методологические сомнения, связанные с этой проблематикой, не выступают в какой-то принципиально новой научной роли социологии и обычно соотнобразуются в ней с известным вопросом: «Свободны результаты социологических исследований от ценностных аспектов или нет?» (Sztompka, 1975), поэтому задачей данной статьи было отнюдь не решение этого вопроса. Следует все же привести аргументы тех, кто критикует эмансипационную роль социологии, а также тех, кто эту роль ей приписывает.

Противники критической парадигмы в социологии решительно отрицают сколь-нибудь малую ангажированность и субъективизм исследователя, а также считают недопустимым связь научного поиска истины с социально политическим назначе-

нием социолога. Как заметил Луис Козер, «наука не принадлежит к тому институту, который требует тотальной заангажированности от человека... Будем во всех наших усилиях активными гражданами, социальными критиками и историческими акторами. Но не станем требовать того, чтобы все эти активности приписывались и позициям социологов» (Mucha, 1986, s. 128–129).

Следовательно, формулирование ценностных суждений социальным исследователем воспринимается его критиками не только как несоответствующее роли социолога, который должен во всем следовать принципу объективности, но и как ненаучное.

Этим аргументам отвечают те, кто голосует «за» критический подход. Элвин Гулднер утверждает, что социология соглашается с «риском ценностной ангажированности помимо воли, считая, что лучше завершить искажением, чем с него начать, как это делает догматичная и выхолощенная социология, свободная от ценностей» (Mucha, 1986, s. 139–140). Сторонники социологической ангажированности считают, что нейтральное и свободное от ценностей социологическое исследование означает молчаливое согласие с господствующим социальным порядком, так как эта нейтральность не ведет в целом к решению практических проблем и напоминает умывание рук, оставляющее людей с их трудностями, решение которых как раз и представляет собой задачу широко понятой науки (Mucha, 1986, s. 139–140).

Создается впечатление, что спор о том, который из голосов в деле эмансипационной роли социологии (ее ли предназначение — демаскировка насилия, встроенного в язык?) является решающим, не принесет никаких осмысленных результатов. Дискуссия о принципиальных методологических вопросах — характерная черта социологии. Следует и даже должно предлагать различные подходы и исследовательские перспективы для того, чтобы обогащать научную роль социологии, чтобы расширять границы возможностей научной рефлексии социума, а также для того, чтобы инициировать дискуссии среди ученых.

За обращением внимания на анализ дискурса в его критическом варианте выступает уже упомянутый факт, что его изучение требует дальнейших углубленных исследований теоретико-методологических стандартов. Как подчеркнула

А. Гжымала-Казловская, «интенсивное включение социологов в изучение дискурса могло бы быть полезным для развития дискурсного анализа как формы междисциплинарных социальных исследований» (Grzymała-Kazłowska, 2002, s. 30).

В завершение обсуждения значения критической версии дискурсного анализа в ее теоретико-методологическом измерении представляется обоснованным подчеркнуть способность этого направления вдохновлять ученых к поиску подходов в эмпирических изысканиях. Это особенно существенно, поскольку мы живем в коммуникативном обществе, насквозь пронизанном вездесущей информацией, основанном на разнообразном публичном дискурсе, формирующем наши знания об окружающей нас действительности. Как отметила М. Добек-Островская, эмпирические исследования в области массовой коммуникации уже давно подтвердили, что для большинства людей масс-медиа стали основным и важнейшим источником информации о мире, а также политических событиях (Dobek-Ostrowska, 2001). Об этом же говорит Т. Гобан-Клас, утверждая, что медиа в значительной степени создают социальную реальность, определяют модели, стандарты и нормы поведения (Goban-Klas, 1999, s. 114). Таким образом, медиа являются создателями и потребителями знания, которое обеспечивает ориентацию людей в мире, для многих выступая главным источником информации.

С другой стороны, коммуникация может быть средством различных деформаций, способствовать насилию и несправедливости. Отсюда задачей социолога, занимающегося коммуникативными явлениями, является, что подчеркивалось ранее, идентификация несправедливостей, их объективация и обнаружение способов, благодаря которым их можно преодолеть. И хотя знание неконфликтной коммуникации великого франкфуртца кажется утопией (в чем отдает себе отчет и его автор), было бы ошибкой отказаться от этого идеального типа, описывающего образ стремлений. А это, как нам представляется, является одной из главных задач интеллектуалов, занимающихся рефлексией социальной человеческой экзистенции в ее коммуникативном аспекте. Или, как подчеркнул Е. Муха, «критическая ориентация связывает в анализе то, что существует в рамках социального мира с его оценкой. Эта оценка должна быть

основана на каких-то образцах. Поэтому такое большое значение имеют... цели, идеалы» (Mucha, 1986, s. 166). В связи с этим для проведения исследований чрезвычайно важно обращение к критической теории и создание на ее базе моделей.

Следует также отметить, что вскрытие подповерхностных явлений (связанных с насилием, встроенным в язык) является значительным вызовом для ученого, так как, заметил Бурдьё, большая часть информации об окружающей нас действительности мы принимаем некритически. Так происходит во многом потому, что тот, кто убежден в неподверженности власти критике, претендует на монополию высказывания о реальности. Следовательно, ученый должен изжить в себе «повседневную», *доксическую* оптику и «докапываться», как говорил Фуко, до скрытых значений и смыслов, которые могут быть причиной воспроизводства определенного способа представлений о мире.

Литература

- Бурдьё П.* 2005. Политическое представление. Элементы теории политического поля / Пер. с фр. Е. Д. Вознесенской // *Бурдьё П.* Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя. С. 179–219.
- Бурдьё П., Пассрон Ж.-К.* 2007. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение. 267 с.
- Фуко М.* 1999. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem. 480 с.
- Babbie E.* 2003. *Badania społeczne w praktyce* / Przeł. W. Betkiewicz et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 659 s.
- Bourdieu P.* 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press. 302 p.
- Bourdieu P., Wacquant L. J. D.* 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej* / Przeł. A. Sawisz. Warszawa: Oficyna Naukowa. 306 s.
- Bytniewski P.* 2000. *Genealogia dyskursu: problemy niehermeneutycznej koncepcji rozumienia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 237 s.
- Corcuff Ph.* 2002. *Respect critique* // *Sciences Humaines*. № Special № 1. P. 64–71.

- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A.* 1997. (red.) Rytualny chaos: studium dyskursu publicznego. Kraków: Aureus. 424 s.
- Dobek-Ostrowska B., Wiszniewski R.* 2001. Teoria komunikowania publicznego i politycznego: wprowadzenie. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM. 243 s.
- Duszak A.* 1998. Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 385 s.
- Grzymała-Kazłowska A.* 2004. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem // *Kultura i Społeczeństwo*. Tom 48, № 1. S. 13–34.
- Goban-Klas T.* 1999. Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 336 s.
- Habermas J.* 1999. Teoria działania komunikacyjnego. Tom I / Przeł. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 669 s.
- Habermas J.* 2002. Teoria działania komunikacyjnego. Tom II / Przeł. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 749 s.
- Hindess B.* 1999. Filozofie władzy: od Hobbesa do Foucaulta / Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 175 s.
- Lemert Ch., Gillan G.* 1999. Michel Foucault: teoria społeczna i transgresja / Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 227 s.
- Kapusta A.* 2002. Filozofia ekstremalna: wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 200 s.
- Morawski L.* 1988. Argumentacje, racjonalność prawa i postępowanie dowodowe. Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika. 311 s.
- Mucha J.* 1986. Socjologia jako krytyka społeczna: orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 227 s.
- Nijakowski L.* 2004. Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości // *Kultura i Społeczeństwo*. Tom 48, № 1. S. 69–96.
- Rittel S.* 2003. Komunikacja polityczna: dyskurs polityczny: język w przestrzeni politycznej. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej. 222 s.
- Ruano-Borbalan J.-C.* 2002. «Sur la télévision» // *Sciences Humaines*. № Special № 1. P. 76–77.
- Słownik wyrazów obcych PWN. Warszawa : Wydaw. Naukowe PWN, 1993. 927 s.

- Stasiuk K.* 2003. Krytyka kultury jako krytyka komunikacji: pomiędzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 250 s.
- Szacki J.* 2002. Historia myśli socjologicznej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 1075 s.
- Szabaj A.* 1990. O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej Jürgena Habermasa // Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce / Red. L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. S. 133–149.
- Sztompka P.* 1975. Metodologiczne podstawy socjologii. Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego. 258 s.
- Sztompka P.* 2002. Socjologia: analiza społeczeństwa. Kraków: Znak. 653 s.
- Trutkowski C.* 2004. Wybór czy konieczność — o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii // Kultura i Społeczeństwo. Tom 48, № 1. S. 35–50.
- Turner J.* 2004. Struktura teorii socjologicznej / Przekł. G. Woroniecka [et al.]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 733 s.
- Van Dijk T.* 1991. The interdisciplinary study of news as discourse // A handbook of qualitative methodologies for mass communication research / Ed. by K. B. Jensen, N. W. Jankowski. London: Routledge. P. 108–120.
- Van Dijk T.* 1993. Principles of critical discourse analysis // Discourse and Society. Vol. 4, № 2. P. 249–283.
- Van Dijk T.* 1998. Opinions and ideologies in the press // Approaches to media discourse / Ed. by A. Bell, P. Garret. Oxford: Malden. Mass. Blackwell. P. 21–63.
- Van Dijk T.* 2001. Dyskurs jako struktura i proces: praca zbiorowa / Przel. G. Grochowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 276 s.
- Van Dijk T.* 2004. Critical context studies. Lecture for the First International Conference of Critical Discourse Analysis, Valencia, May 2004.
- Zirk-Sadowski M.* 1992. Pojęcie dyskursu // Kultura i Społeczeństwo. Tom 36, № 2. S. 61–74.

ВОЛКОВ В. В., ХАРХОРДИН О. В. ТЕОРИЯ ПРАКТИК. СПБ.: ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЕВРОПЕЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, 2008. 298 с. (СЕРИЯ
«ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ»; ВЫП. 2). ISBN 978-5-94380-078-8.

А. М. Корбут

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

В словосочетании «теория практик» все слова знакомы, но их соседство вызывает неожиданное удивление. Термины, которые более привычно видеть соединенными союзом (например, «теория из практики» или «теория для практики»), совмещаются в одной фразе, и к тому же «практика» употребляется во множественном числе. Но именно эти два аспекта — во-первых, единство и борьба теории и практик и, во-вторых, единство теории и множественность практик — образуют оси координатной сети, в которой размещаются элементы теоретической грамматики практик, составляющие содержание великолепной книги Вадима Волкова и Олега Хархордина «Теория практик».

Эту книгу давно пора было издать. Ее определенно не хватало. Не потому, что без нее студентам было сложно сдавать экзамены (хотя теперь им определенно будет полегче), а потому, что без нее трудно вести социологический разговор о практиках. Волков и Хархордин сказали свое слово. Теперь есть кому (в смысле — на что) отвечать. Я предложу свою реплику, которая, впрочем, будет больше репликой «влезшего в разговор», чем «собеседника». Но уже есть, по крайней мере, куда влезать.

Книга составлена на основе материалов курса лекций, много лет читающегося авторами в Европейском университете в Санкт-Петербурге. Это не могло не сказаться на (и сказать о) способе организации и содержании работы, однако книга выходит далеко за рамки учебного текста. По сути, мы имеем дело с первой русскоязычной попыткой осмысления той тенденции в социальных науках, которая получила название «практического» или «прагматического» поворота (хотя книга и выпущена второй в замечательной серии «Прагматический поворот»). Но, что еще важнее, в основе этой попытки лежит не только тща-

тельное и критическое чтение работ ведущих теоретиков практик, но и постоянное соотнесение этих работ с реальным опытом, с жизненными наблюдениями и с результатами собственных исследований. В итоге книга становится чем-то большим, нежели энциклопедией теоретических подходов (что, я уверен, не помешает преподавателям включать ее в список обязательной литературы по курсам вроде «Современная западная социология», и она действительно может сыграть эту роль лучше многих, если не всех, социологических работ последних лет). Но тем больше оказываются и ожидания от нее, и тем серьезнее может и должна быть ее критика. Далее я буду читать эту книгу именно как первую реплику в дискуссии о практиках, оставляя все ее несомненные академические достоинства для другой рецензии.

На мой взгляд, одним из бесспорных достижений книги является постановка вопроса о теории практик как той области, которая не только вводит в социологию новый предмет исследования — практики, — требующий новых теорий, новых методов, новых способов описания, но и ведет к радикальному выявлению и переопределению роли теоретизирования в социологии (и, возможно, в социальных науках в целом). В этом смысле, книга фиксирует не просто одну из тенденций, а круг взаимосвязанных проблем и формулировок, которые могут служить основанием для постановки под вопрос сложившейся грамматики теоретизирования. Но ставить вопрос о теоретизировании теоретически — значит аннулировать его. Для меня этот вопрос носит сугубо практический характер, поскольку связан с обнаружением способа чтения книги «Теория практик». Теория практик как способ чтения книги Волкова и Хархордина является тем практическим основанием, в рамках которого я буду нащупывать пути формулирования вопроса о теоретизировании практик. Это не значит, что я буду вычленять теорию практик, содержащуюся в их книге. Скорее, я буду обнаруживать их способ теоретизирования практик как феномен чтения.

Авторы определенно не ставят перед собой столь масштабных задач, ограничиваясь обзором ряда исследований, которые можно условно объединить под рубрикой «теория практик». Условность такого объединения прекрасно осознается самими Волковым и Хархординым, которые, вместо того, что-

бы искать нечто общее во всех анализируемых ими подходах, пытаются действовать по-витгенштейновски и разбирать случай за случаем, выявляя их семейные сходства (поэтому упреки в неполноте представления теоретиков практик не принимаются). Свое намерение они формулируют следующим образом: «... просто показать, как практикуют саму теорию практик» (с. 33). «Простота» такого показывания иллюзорна, поскольку оно кажется простым, лишь если сравнивать его с вроде бы более сложными процессами генерализации и концептуализации, однако, на мой взгляд, эта простота сумела обмануть авторов (которые пытаются обмануть ею читателей): они не выполняют свое обещание и не показывают, как практикуется теория практик. Из прекрасных описаний различных исследовательских решений проблемы теоретизирования практик мы узнаем о том, какими понятиями пользовались те или иные авторы, какие практики они делали предметом своего внимания, какие методы изучения они выбирали, какие критические аргументы против общепринятых представлений они выдвигали (и что это за звери такие: «общепринятые представления»), но сама работа теоретизирования не попадает в поле внимания. На мой взгляд, это говорит не столько о неудаче книги, сколько о необходимости иначе прочитать ее замысел. Я имею в виду следующее.

Волков и Хархордин, говоря о «теории» в единственном числе и при этом, отказываясь такую «теорию» строить в качестве последовательной, иерархически упорядоченной, обобщенной системы понятий, все же не просто рассматривают «случай за случаем», а привязывают каждый случай к описанию практик как обыденных, повседневных способов организации деятельности. Это не значит, что они ограничивают свое внимание лишь «бытовым поведением». В книге они легко переходят от обсуждения таблички, прибитой на столбе, к обсуждению демократии, свободы и справедливости. Следовательно, «практика» для них носит особый характер, который они фиксируют в своем изложении «метода» и «задачи» как самой книги, так и вообще теории практик, — остранения привычного (с. 44). Практика настолько въелась в кожу, настолько застит глаза, настолько связывает руки, что для ее анализа не подходят традиционные способы концептуализации, которые как раз построены на превра-

щении привычного в объективное. Авторы пытаются избежать объективации, не закрыв при этом возможность описания. Но их описание практик во многом строится по старой схеме: практика рассматривается как источник осмысленности, как то, что придает значение самим по себе бессмысленным вещам, вроде таблички, умывальника, коврика, с сидящей на нем кошкой, или слов «гражданское общество» («Фоновые практики — условие знания о предмете» [с. 44]). Именно поэтому они усматривают разницу «между укладкой кирпичей и архитектурой» (с. 99). С их точки зрения, есть техническая самоотдача и есть самоотдача экзистенциальная, причем именно в отношении второй можно говорить о «практическом чувстве». Вера ученого-физика в реальность элементарных частиц носит практический характер не потому, что она воплощается в манипуляциях с оборудованием и написании научных статей, а потому, что «она заключается в преданности определенному образу действия, работы, цельному образу жизни и мысли» (с. 101). Практика для авторов — это «образ жизни», то есть стиль деятельности, понятый как предмет принятия, опривычивания и проблематизации. Это этнографическая единица, которая достаточно размыта, чтобы не показывать деталей, и достаточно знакома, чтобы ее можно было идентифицировать с рутинной, на фоне которой проявляются различного рода «поступки» и «события», как на фоне бесконечной череды вечеринок «проступает» дружба или любовь (с. 274). Тезис Людвиг Витгенштейна о соотношении языковых игр с формами жизни («...говорить на языке — компонент деятельности или форма жизни») подменяется тезисом о разнообразии форм жизни. Если Витгенштейн призывал видеть любую языковую игру как элемент определенной формы жизни и прояснять их связь (она не очевидна, хотя находится на виду), то Волков и Хархордин считают эту связь само собой разумеющейся, непроблематичной, вместо этого акцентируя внимание на множественности и фоновом характере форм жизни, из которых «выводятся» языковые игры и которые придают смысл «говорению на языке». Иными словами, они отождествляют языковые игры с формами жизни, тем самым открывая для себя возможность рассматривать первые в качестве наглядных проявлений последних. На место пары «языковая игра — форма жиз-

ни» они ставят пару «одна форма жизни — друга форма жизни», снимая вопрос о том, что делают люди, когда употребляют язык. «Наблюдаемость» языковых игр рассматривается в качестве производной от той или иной практики, а не производимого феномена данной практики.

Это позволяет совмещать в чисто «стилистическом» (с. 31) единстве теории практик концептуально несовместимые подходы, что лишь подтверждает: их единство обнаруживается в принципиальном теоретическом решении, которое приписывается (или, говоря словами Волкова и Хархордина, «вчитывается») всем рассматриваемым в книге авторам и которое заключается в подходе к самому теоретизированию. Авторы не столько описывают практику теоретизирования практик, сколько практикуют теоретизирование теоретизирования практик, осуществляя это теоретизирование так же, как и анализируемые ими ученые: в отношении производства практиками (в том числе — практиками теоретизирования) осмысленного мира, а не в отношении производства осмысленности практик в мире. Авторы не переопределяют отношения между теориями и практиками, что мешает им увидеть теоретизирование как практику, поскольку практика является для них объяснительным механизмом, а не предметом изучения. Практика не осмысливается ими как феномен действия. Она рассматривается в качестве феномена культуры, или знания, или жизни, или традиции, или мышления, и тем самым упускается. Упущение в данном случае носит не эпистемологический, а методологический характер, то есть предусматривается самими методами исследования практик. Они не упускают практику «как она есть». Они упускают ее «как они ее не описывают».

На мой взгляд, специфическая «неописуемость» практик заключается для Волкова и Хархордина в разделении деталей практики и ее смысла. Если «общий механизм научения состоит в том, что овладение каким-либо навыком или инструментом означает его перемещение на периферию сознания или переключение внимания с частей или мелочей, из которых состоит деятельность, на целое — ее цель и смысл» (с. 77), то опривычивание действия выявляет смысловое строение социального мира, в котором внимание к мелочам буквально останавлива-

ет практическое действие. Смысл же не вытекает из мелочей, а «втекает» в них. Овладеть практикой — значит овладеть смыслом, не задумываясь о реализующемся в последовательности действий, в качестве фона сознательной жизни. Этот фон носит принципиально множественный характер, позволяющий говорить о «практиках» как целостностях. По ходу книги авторы неоднократно проводят границы между такого рода целостностями, например, между русской и французской культурами, но все эти границы несут на себе печать родового проклятия любой теории практик: различения неосознаваемой, непроблематичной, заведенной деятельности и рефлекслируемых, проблематизируемых, становящихся предметом внимания обстоятельств ее осуществления. Практика в результате становится не ситуационным порядком действия, а внеситуационным контекстом деятельности. Теория практик приближается к социологии культуры. Или, лучше, так: «Теория практик» Волкова и Хархордина приближается к «Социологии культуры» Ионина.

Итак, Волков и Хархордин делают теорию (подчеркиваю: не строят теорию, а именно делают ее, осуществляют теоретизирование; я говорю об их читаемых мной действиях, а не о том, что эти действия значат). То, как они делают ее, обеспечивает любого компетентного читателя набором понятий, теоретических высказываний и методов теоретизирования, не генерирующих определенное описание реальных практик, а придающих любому описанию реальных практик эмпирический социологический характер и выдвигающих требование такого придания в качестве специфически социологического требования. Как именно они делают теорию? Например, так: «Книга *Надзирать и наказывать*, описавшая логику дисциплинарной власти с помощью генеалогии ее рождения, прямо указывала, что она анализирует практики: недаром в названии ее стоят два глагола» (с. 183), то есть читая отдельные книги и отдельных авторов в качестве формулирующих определенное решение, которое можно описать так, чтобы не описывать детали их описаний: книга «Надзирать и наказывать» — это книга «про» практики, которая анализирует генеалогию дисциплинарной власти так, что ее анализ реализуется в конкретных феноменах описания Фуко и описываемых Фуко феноменах. Или так: «Отличие этой кон-

цепции фона от обычной концепции фоновых практик заключается в активном конструировании фона руками ученых» (с. 261), то есть, сравнивая различные «концепции» (в том числе — с «распространенными точками зрения»), как если бы они говорили об одном, но предлагали разные решения, и как если бы их можно было сравнивать в том отношении, в каком этому «одному» можно придавать терминологический характер. Или так: «Иными словами, прагматический поворот волнует не противопоставление публичного и частного, а промежуточные режимы координации в спектре между этими двумя категориями» (с. 239), то есть, вводя понятия (нередко — дихотомическими парами), которые читаются как понятия потому, что с ними обращаются как с предметом теоретического высказывания, заключающегося, например, в описании специфики прагматического поворота путем указания на отказ от противопоставления частного и публичного в пользу промежуточных режимов координации и, тем самым, размещения этого поворота в пространстве и времени «подходов» и их смены. Или так: «Когда вы сидите дома, вы находитесь в режиме близости» (с. 238), то есть, обеспечивая понятность той или иной практики через описание ее как теоретического случая (одного из), предполагающего недостаточность обыденного описания (вполне достаточного, чтобы представить себе невозможный случай: «Что делаешь?» — «Сижу дома» — «А чем занимаешься?» — «Нахожусь в режиме близости») и потому сохраняющего социологическое различие между теоретизациями и реальными действиями.

Последняя цитата подсказывает, каким образом можно читать работу теоретизирования, вычитывая в ней нечто иное, нежели схему понимания или легитимации. Социологическая теория (и теория практик — не исключение), не заключающаяся в описании практик, тем не менее, не может не учитывать эмпирический характер социологического исследования и требует процедурного наличия и демонстрации этого характера, хотя бы для того, чтобы, как завещал Макс Вебер, «в каждом отдельном случае установить, насколько действительность близка такому мысленному образу или далека от него», но при этом не выдать свои идеальные построения за действительность.

«Действительность», о которой здесь идет речь, — специфически социологическая действительность, настигающая вас, например, «когда вы сидите дома». Кто «вы», «когда» именно, как «сидите», в какой части «дома» и пр. — все это вещи, которые уже являются социологически осмысленными в качестве описания практики и потому подходящими, чтобы служить формулировкой «режима близости». Это не значит, что так сформулированная действительность теоретически нагружена, т. е. является продолжением и воплощением теории. Речь идет о том, что теория практик не может обойтись без формулирования этих практик как реальных действий в реальном мире, но само требование их формулирования наделяет реальные детали практики свойствами специфически бессмысленного и неупорядоченного набора действий. «Сидеть дома» — значит уже сидеть в режиме близости, потому что это дом, и дом ваш, а раз ваш, то вам все в нем знакомо и близко. В чем эта знакомость состоит — этот вопрос в принципе не может возникнуть, потому что сцена уже знакома так, как она знакома теоретику практики, скажем, Тевено или Болгански. Практика не отвергается в пользу теории. Практика параллельна теории. Процедура прочитанная теория практик самим фактом своего существования не имеет дела с практиками, хотя постоянно говорит о практиках и претендует на придание осмысленности их описаниям. Осуществляющаяся практика недоступна ей, потому что осуществимость практики объявляется нуждающейся в объяснении путем описания ее условий, не заключающихся в действиях осуществления. В этом смысле теория практик имеет последствия для описания практик, но в этом же смысле теоретик практик не описывает практики (хотя он не описывает их не так, как он их не описывает по его собственному мнению).

Следовательно, теория практик не столько далека от теории, сколько не имеет отношения к практикам. Не является ли, в таком случае, выражение «теория практик» внутренне противоречивым? Нет, если мы рассматриваем теорию практик как академическое движение, объединяющее различные подходы, но не представляющее единую концептуальную платформу. Да, если мы хотим узнать с помощью теории практик что-то о практиках, как на то претендуют авторы. Эффект отстранения,

дистанцирования от практики, который, по их замыслу, должен позволить взглянуть на эту практику с неожиданной стороны, оказывается доступен лишь тем, кто делает шаг теоретизирования (а этот шаг делает любой социолог, не только социолог-теоретик). Чтобы таким образом смотреть на практики, нам недостаточно знать сами эти практики, нам надо знать, что о них говорят Хайдеггер, Витгенштейн, Райл, Полани, Мосс, Элиас, Бурдьё, Фуко, Де Серто, Скотт, Макинтайр, Болтански, Тевено, Латур и Делез, а также как следует их читать и как о них следует писать. Книга «Теория практик» — это прекрасное пособие по теоретизированию, настраивающее глаза и уши читателя так, чтобы он мог видеть и слышать теорию практик как практику. Я сужу об этом по тому, что при чтении книги у меня часто возникал вопрос: где говорят авторы, а где — те, о ком они говорят? Как мне цитировать тот или иной фрагмент: как реконструированную позицию, скажем, Латура, или как утверждение одного из авторов? Или это реконструированная позиция, с которой согласен реконструирующий? Но все эти вопросы снимаются, как только я понимаю: авторский голос здесь, как и в любом руководстве, уместен лишь в качестве демонстрирующего определенные способы обращения с предметом руководства, в данном случае — с понятиями и способами теоретизирования. «Одалживая» и «примеряя на себя» тот или иной концептуальный аппарат, Волков и Хархордин говорят им, пускают его в оборот, но на холостом ходу, в целях экспозиции. Именно поэтому в их книге нет теории как стройной системы понятий, но есть теория как предмет демонстрации. Теория в единственном числе, поскольку различия и сходства между читаемыми ими авторами не имеют значения, если необходимо показать практику теоретизирования. Но, как я говорил в начале, это не означает, что данный текст — лишь плоть от плоти образования. Он выходит далеко за рамки простых образовательных потребностей, и именно поэтому он позволяет переформулировать проблему соотношения теории и практики в социологии следующим образом: единственным решением, которое может претендовать на статус теоретического при описании реальных, живых практик, является отказ от теоретизирования. Это не значит, что любая практика больше ее теоретизаций. Это не значит, что прак-

тика способна опровергнуть теорию. Это значит, что увидеть, услышать и почувствовать практику как видимую, слышимую и чувствуемую упорядоченность действий, можно лишь игнорируя методы и процедуры социологической теории. Теория практики и практики — принципиально асимметричны. Отказ от теории не требуется самой практикой, но требуется для доступа к практике. И эта ситуация неисправима. Нельзя построить более адекватную теорию практик, даже если написать книжку под названием «Практика практик». Поэтому всякому, кто хочет изучать практики, я рекомендую теоретическое самоубийство. Теория практик — это, по словам Майкла Линча, входной билет, который должен быть порван сразу после попадания в зал. Книгу Волкова и Хархордина нужно обязательно прочитать, а закончив — отправиться исследовать то, чего в ней нет и быть не может (не потому, что она «теоретическая», а потому, что она «социологическая»): сами практики.

Поэтика личности (опыт прагматического прочтения книги Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности»)

КОЛОМИНСКИЙ Я. Л., ЖЕРЕБЦОВ С. Н. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ. МИНСК: ВЫШЭЙШАЯ ШКОЛА, 2009. 336 С. ISBN 978-985-06-1635-7.

А. А. Полонников

Центр проблем развития образования,
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется...

Ф. И. Тютчев

Перспектива, в свете которой мы намерены представить книгу известных отечественных психологов, будет иметь некоторые особенности, которые хотелось бы, во избежание возможных недоразумений, оговорить в самом начале. На эту особенность намекает, прежде всего, заглавие нашей работы, однако такого указания явно недостаточно, необходимо более или менее пространное пояснение. Наше опасение связано с тем, что искушенный в гуманитаристике читатель может истолковать его (намек), что говорится, в свою пользу, а это значит трактовать «поэтику» в духе литературоведческого анализа, как знание о конституции художественного произведения (Теоретическая поэтика, 1999, с. 5–6) или более широко — строению текста. В какой-то степени мы будем касаться вопросов устройства представляемой нами работы, однако наше отношение с ней будет организовано не как эстетическая перцепция формы или анализ формно-содержательных связей, а как восприятие активности формальных характеристик произведения, которые направлены на сознание читателя как на предмет своего воздействия. В этом отношении мы будем следовать психологической традиции изучения действенности формы, основанной Л. С. Выготским,

побуждающей нас располагать аналитическую оптику в пространстве «текст—читатель», обнаруживать конструктивный замысел авторов, которые посредством текстуальных приемов производят определенную работу с читательским восприятием. И если, например, тот или иной фрагмент текста книги выглядит убедительным, то предмет нашего интереса становится «производство убедительности», то есть то, как и что сделано, чтобы психологическим продуктом текстуального взаимодействия стала убежденность читателя в истинности сказанного авторами. В этом и только в этом смысле мы будем говорить о поэтике книги Я. А. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности».

Поэтическая трактовка данного произведения не представляется нам экстравагантной по нескольким причинам. Во-первых, анализируемое нами произведение не является в полной мере научным по своей, так сказать, целевой функции. Это не авторская монография, излагающая результаты собственных исследований, рассчитанные на пристрастный взгляд коллег, а учебный текст, адресованный особого рода читателю, для которого психология во многом *terra incognita*, а значит, книга должна его соблазнять, интриговать, заражать увлеченностью создателей текста, раскрывая перед «неофитом» новые удивительные, зачаровывающие возможности прикосновения к психологии. Данное обстоятельство — специфика воспринимающей аудитории — является ключевым для выбора авторами жанра произведения и определяющим для текстуальной ангажированности нашего анализа.

Во-вторых, наш текст, в отличие от анализируемого, адресован более узкому кругу — преподавателям гуманитарных предметов и, прежде всего, психологии, которые чаще всего в актах чтения центрированы на содержании высказывания, пытаюсь извлечь из текста книги новые содержания для своих собственных нужд, в то время как задача новизны в изданиях учебного типа вторична, относительно, выступая, скорее, новизной для студента, чем для многоопытного психолога. Подчеркнем еще раз: сказанное нами в этом пункте не следует понимать как отказ анализируемому произведению в содержательных новациях, речь идет о способе авторской презентации, формальной переработ-

ке содержания, которое теперь подчиняется задаче психолого-педагогического дизайна, и который существенно реконтекстуализирует используемый для изложения материал (Выготский, 1986, с. 198). А если учесть к тому же, что непосвященный читатель не обладает в принципе никакими критериями для оценки содержательных новаций, то само отношение новизны в этом случае правомерно вообще вынести за скобки как нерелевантное.

И, наконец, в-третьих. Поэтическая версия анализа работы Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова (в предлагаемом нами варианте) открывает и новую возможность *методического* прочтения книги, а следовательно, позволяет структурно усложнить практики чтения, обнаружить, что читательская ситуация никогда не является односторонней, она всегда обусловлена, как минимум, диспозицией текст-читатель, что, кстати, специфически атрибутирует смысл произведения. Он обнаруживается теперь не столько в предмете чтения, не столько во внутреннем мире читателя, сколько в промежутке между ними, в «интерперсональном» пространстве текстуального взаимодействия. Трансформация той или иной стороны указанной диады способна вызвать смещение значений, открыть, а иногда и скрыть, «мир, искрящийся смыслом» (А. Шюц). Поэтическая проекция анализа превращает саму читательскую позицию в предмет аутопоэтического отношения, самоэкспериментирования и самопреобразования. Аутопоззис (практика себя), как особого рода опыт, ортогонален самопознанию, утверждающему самождественность человека посредством его прикрепления к «сущности», «самости», «природе» человека, понимаемым не как условность языка, а как реальные осязаемые вещи.

Анализ поэтического производства книги «Социальная психология развития личности» позволит нам, хочется верить, хоть немного приоткрыть завесу тайны той популярности, которая неизменно сопутствует работам Я. Л. Коломинского, учеником и последователем которого является его соавтор С. Н. Жеребцов.

Работа с восприятием читателя

В любом произведении, если оно, конечно, написано неформально, введение занимает особое место. В нем автор или авторы заявляют свои намерения, определяют круг проблем, побудивших к высказыванию, предъявляют порядок содержания, а также очерчивают ту позицию, из которой, собственно, высказывание разворачивается. Работа такого плана обнаруживает себя и в анализируемом нами тексте и, как нам представляется, выдержана в требованиях соответствия существующим правилам. Однако, как мы уже условились, наша диспозиция чтения предполагает не содержательную реконструкцию и сравнение с подобными описаниями, а экспликацию действия текста, вследствие чего для нас особое значение приобретает анализ того, как действует вступление, каким образом оно распределяет позиции автора/читателя, к каким эффектам на втором полюсе стремится.

В этой связи обратим внимание на заключительные строки введения, где говорится о том, что представленные в книге «принципы и идеи задают определенную фокусировку при рассмотрении социально-психологических проблем личностного развития, что позволяет занять одну из возможных точек зрения на интересующий предмет» (Коломинский, Жеребцов, 2009, с. 16). И действительно, введение большей своей частью посвящено изложению авторской позиции, экспонирующей себя в социогенетическом статусе (принцип социокультурной обусловленности психологических феноменов и принцип их развития, трактованный в логике *развивания*). Такого рода постановка связывает рассматриваемое произведение с отечественной традицией психологического мышления и деятельности, предметизирующей гуманитарные феномены как окультуренные, искусственные образования внутреннего мира человека.

Между тем, как нам представляется, прагматический эффект позиции (выбор читателем точки зрения) должен определяться не только и не столько декларацией авторами идей и ценностей (это важно, но недостаточно), сколько фиксацией места в научном поле, определяемом главным образом отношением с оппонентами, разделяющими иные взгляды на природу психическо-

го, подчиняющими свои действия противоположным целям и рассчитывающим на более эффективное решение стоящих перед ученым (практиком) проблем. Это действие — представление оппонировающей точки зрения — является продуктом особой интеллектуальной процедуры — очуждения (неприсвоения) оппонировающего взгляда, в результате которой вовлекаемый в дискуссию материал сохраняет индивидуальные черты и собственный порядок организации. Такого рода политика текстуального распределения предполагает особый методологический контроль того языка, которым пользуется реконструктор чужой позиции, поскольку в нем (языке) «всегда содержатся скрытые отношения власти, всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений» (Jabłońska, 2006, s. 56). Отчасти наше исследование решает задачу рефлексии используемых учеными лингвистических средств, а значит, носит металингвистический характер. Только в результате расщепления оппонировающих позиций у читателя может действительно возникнуть возможность рационального выбора предпочтения, так как в противном случае такой выбор оказывается необеспеченным методологической аранжировкой и распределением текстового материала. В результате такой текстовой процедуры авторский голос приобретает абсолютное дискурсивное преимущество.

Ввиду того, что позиционных диверсификаций в тексте введения мы не обнаруживаем (эта операция, разумеется, оказалась бы излишней, будь книга адресована определившимся в науке коллегам по цеху, а не студентам), мы считаем, что отсутствие в тексте введения категориальных оппозиций объясняется не методологической небрежностью авторов, но их психологическим замыслом, состоящим в «рекрутинге» читательской аудитории под знамена создателей книги. Для этого практика анализируемого текста использует как минимум два, кроме описанного выше, взаимосвязанных ресурса. Первый ориентирован на создание впечатления авторской компетентности, второй — на инспирацию доверия читателя. Кратко поясним эти два положения.

В современной социальной эпистемологии существует положение о социальном распределении знания, согласно которому наши ориентации в мире не беспредельны и дифферен-

цированы по степени знакомства с ним. Отдаленные сектора реальности, связанные с миром малоизвестных нам профессий (например, с космонавтикой), выглядят для непосвященной публики туманно и являются (с точки зрения компетентности) привилегией экспертов (Бергер, Лукман, 1995, с. 74–75). При необходимости мы используем схематику экспертности для решения возникающих у нас проблем, обращаясь к юристу, врачу или психологу. Однако экспертность не существует в мире наподобие материальных вещей, а является предметом социального проектирования и конструирования. Позиция эксперта-преподавателя в вузе, например, создается университетской стратификацией и символизацией, взаимоподтверждающим поведением коллег и студентов, ролевой активностью претендента на данный статус (Marciniak, 2008, s. 41–76). То есть позиция эксперта-преподавателя реализуется как интерактивная структура, немислимая без участия самого претендента на статус. Конечно, в реальной жизни он всегда имеет некоторый аванс, гарантированный ему традицией социально-психологического порядка, однако, если он станет «вести себя не по правилам», то кредит доверия может быть им утрачен. В этой связи и текстуальные действия должны строиться так, чтобы путем символических демонстраций эксперт-автор утверждал себя в этом качестве в глазах читателя.

С этой целью, как нам кажется, авторы книги выстраивают позицию изложения как общетеоретическую (метапозицию), говоря о «дифференциации» научной психологии с «высоты птичьего полета», деконтекстуально описывая перечень ее основных проблем, включая в свой голос в виде прямой и косвенной речи высказывания значимых психологических (и не только) персон (Шерифа, Юнга, Ломова, Зинченко, Мандельштама и др.), союз с которыми призван породить эффект авторитетности текста и недоступность его для критики. При этом игнорирование различий в спецификациях психолога-исследователя и психолога-практика, представление их под общим именем «психолог», видится нами не как методологическое противоречие (что неминуемо при содержательной ориентации анализа), а также, как и в случае «выбора точки зрения студентом», как демонстративное действие, технический прием авторов, позволя-

ющий породить у читателя образ значимой экспертной фигуры, свободно «парящей» над всем пространством психологической науки и практики, говорящей от их имени, а значит, заслуживающей полного доверия читателя. Подчеркнем еще раз — мы не ставим под сомнение психологическую компетентность соавторов книги, она очевидна для научно-психологического сообщества. Но студенты, знакомящиеся с учебным пособием, не обладают, как правило, знанием действительных заслуг ученых, они не знакомы с их научными трудами и часто впервые видят (если вообще смотрят) фамилии, указанные на обложке. Это значит, что авторитетность текста для них обусловлена особенностями самого текста и зависит не только от институциональных обстоятельств, например, принадлежности книги издательству «Высшая школа», но и от тех текстуальных действий, которые призваны продуцировать авторитетность в актах чтения.

Следствием авторитетности становится доверие читателей к тексту, смысл которого для самого процесса чтения состоит в специфическом установлении читательского восприятия, акцентирующего внетекстовую реальность, которую текст выражает. Студент, пробегающий книжные строчки глазами, «видит» теперь не слово «личность», а умственный образ «личность», не «рисунок, на котором изображена кошка, преследующая мышку», а реальную драматическую сценку из жизни животных. Знак-посредник интегрируется в структуры читательского видения. Он становится нормальным читателем, который, как и все мы, видит «сквозь строчки». В таких случаях принято говорить о «кажущемся простым употреблении языка», а также отличать его от металингвистического и метакоммуникативного использования, делающих ставку на рефлексии языка и ситуации его утилизации (контекст) (Бейтсон, 2000, с. 302). Теперь речь идет уже не столько о признании читателем высокого статуса авторов, сколько о конфигурации позиции читающего, который ориентирован исключительно «фактически» и готов воспринимать предлагаемый текстовый материал не в лингвистическом статусе, а в форме «действительно-происходящих-на-его-глазах событий», что выступает базовым психологическим условием восприятия создаваемых текстом картин как правдивых. Но не только. Доверие означает еще и принятие читателем

«правил игры», согласие со способом чтения в качестве целостного «определения своей ситуации, а значит, безусловно, и как определения своих взаимоотношений с другими» (Гарфинкель, 2009, с. 15).

В результате читатель не столько декодирует сообщение текста, хотя и это он, разумеется, делает, сколько декодирует его необходимым авторам образом, воспроизводя не сами действия создателя текста, а определение ситуации, которую текст конституирует. Данное символическое обстоятельство выступает принципиальным условием понимающего чтения, когда идущий вслед за автором, не понимая буквально, способен понимать в целом.

Так текстуальное действие, как нам кажется, обеспечивает «эффект присутствия» читателя в описываемой авторами ситуации, однако, и это принципиально, он создается не психологическим механизмом эмпатии, сопереживания и соучастия в «жизненной коллизии», обычно применяемым в организации перцепции художественных произведений (Крупник, 1999, с. 8), а, как было показано, путем структурирования текстуального порядка, созданного для производства определенного порядка читателя и читательских отношений.

Работа с объектами читательского восприятия

Личность — центральная тема анализируемой нами книги. «По большому счету, пишут авторы, все психологические знания так или иначе относятся к личностной проблематике, вносят свою лепту в понимание личности» (Коломинский, Жеребцов, 2009, с. 17). Однако нас, как это, наверное, стало понятно из изложенного выше, интересует не разработка этого понятия учеными, а его удачная «текстуальная судьба», те психологические эффекты, которых удастся достичь или к которым авторы стремятся, обращаясь к лексике личности.

В анализируемое повествование «личность» вводится в обрамлении таких понятий как «человек», «индивид», «индивидуальность». Для отечественного психологического письма такая категориальная акцентуация типична, и в этом действии легко вычитывается авторское указание читателю следовать

именно данным путем тематизации личности, подкрепленное авторитетным цитатным рядом, призванным отрегулировать девиации читательской траектории. Образно говоря, конфигурация текста здесь такова, что образует своеобразный коридор, организующий направленность и границы восприятия студента-читателя. Так, если предположить, что не только паровоз управляет движением состава, но и рельсы, то влияние текста на читателя в данном аспекте сравнимо с последними. Чтение текста определенным образом создает своеобразную инерцию процесса, который теперь сам регулирует чтение. (Таким приемом, к слову говоря, замечательно пользовался один из основателей советской психологии Л. С. Выготский, тексты которого обладают мистической притягательностью, обезоруживающей оппонентов доказательностью и исключительной художественной выразительностью.) Наши наблюдения текстуального производства в книге «Социальная психология развития личности» позволяют формулировать новый гипотетический ряд, в котором логика уступает свой привычный приоритет риторике.

В то же время понятно, что создание условий чтения в виде реализации процесса и правил его осуществления (речь идет не о выделенных в рефлексии и оглашенных правилах, а регулятивах, функционирующих практически) редко бывает достаточным, особенно в случае приобщения учащихся к психологии. Необходим также специфический мотив чтения, который в аудиторных условиях обычно является заботой преподавателя, и который здесь должен быть обеспечен, но иными средствами и приемами. Вузовские преподаватели, отвечая на вопросы о мотивации слушателей лекции, часто приводят обобщенное мнение студентов, выражаемое формулой «интересно/неинтересно». На него, как на свою задачу ориентируются педагоги-популисты, встраивая в лекционные курсы печатные издания, привлекающие любопытство учащихся факты, лицедействуя или еще каким-нибудь образом развлекая учебную аудиторию, не столько учитывая ее уровень, сколько соответствуя ему.

Несколько иным путем идут Я. Л. Коломинский и С. Н. Жеребцов, когда конструируют читательский интерес, используя при этом далеко не популярный, а иногда и усложненный текст. Прием мотивирования читателя авторами, как пока-

зывает наш анализ, устроен психологически довольно сложно. Вначале, посредством категориального распределения, на которое мы указывали выше, внимание читателя фокусируется на личности как фигуре восприятия. Личность экспонируется как сущностное качество человека, которое имеет место, несмотря на отсутствие согласия ученых в квалификации его значения. То есть она «есть», она существует независимо от интерпретаций. В психологическом смысле личность тождественна человеку, поскольку схватывает суть его социальности и культурной специфичности. Таким образом «личность» выделяется авторами из фона других описательных категорий и в качестве фигуры приобретает форму «объекта» восприятия. Термин «объект» мы используем не как гносеологическое понятие, а как онтологическое. Речь идет о наделении «личности» статусом реального существования, или, как определялось выше, придании личности статуса «фактичности», что является психологической предпосылкой для установления читателем эмоциональной связи с ней. Это и понятно, ведь невозможно вступить в реальное отношение с фикцией, с кажущимся.

После осуществления такого рода действия, а мы назовем его «*онтологизацией личности*», авторы реализуют следующий прием. Воспользуемся в этом месте услугой И. Гофмана, предложившего удачный, как нам представляется, термин «*идеализация*». Под идеализацией создатель социально драматургического подхода понимал не только стремление к «хорошему исполнению», связанное с публичной ситуацией, но и попытку оказать «социальное влияние» на аудиторию (Гофман, 2000, с. 74). В чем же собственно состоит в данном случае «идеализация» «личности», и какой в этом действии практический смысл?

В анализируемом тексте личность изображается, во-первых, как высшая ступень человеческого развития, к которой, осознанно или нет, стремится всякий живущий. Каждого индивида, согласно этой установке, характеризует «потребность быть личностью», которая «неотделима от творчества», и которая «всегда радость» (Коломинский, Жеребцов, 2009, с. 25–27). Для придания «объекту» *личность* столь высокой ценности авторами привлекаются и соответствующие такой задаче весомые

цитаты. Альтернативные высказывания психологов (Толстых, 1997, с. 16–22; Полонников, 1997, с. 73–81), протестующих против гипероценки этой формы субъективной организации человека, не привлекаются к дискуссии как несоответствующие задаче повышения валентности личности. Таким образом, авторами реализуется оппонентная избирательность, которая подчиняется не столько требованиям содержательного структурирования, как иногда кажется, сколько целям текстуального регулирования, хотя они и не эксплицированы. В результате действия такого рода текстуального порядка читатель начинает приписывать личности особую ценность, хотя это приписывание, как следует из нашего анализа, не носит осознанный характер.

В то же время даже самой высокой оценки объекта «личность» недостаточно для появления у читателя стремления совершать во имя этой «вещи» интеллектуальные, эмоциональные и волевые усилия; чтобы «личность» приобрела *аттрактивность*, необходимо разбудить у студента желание стать личностью. И вот здесь, на третьем шаге мотивации читателя, вступает в силу знакомая многим психологам-практикам проблематизация партнера. Оказывается, что личностью быть совсем не просто, что можно не отличить личность от личины, что никто не застрахован от утраты ее «подлинности», и что личность не получают как природный дар, а приобретают путем многотрудных усилий и, конечно же, усилий психологически правильных.

Что происходит в случае использования такого рода риторического приема? В психотерапии эффект этого действия именуют «переносом на себя». Студент как бы говорит себе: «Это я могу оказаться неподлинной личностью, это моя маска намертво прирастет к лицу, это мне грозит дезинтеграция и разрушение». Или иными словами, перенос на себя реализуется не просто как идентификация с объектом «личность», а как проблематизация себя в качестве реально существующей, живой, значащей для других, а следовательно, самоценной актуально и потенциально личности. Отношения читателя с объектом «личность» генерализируются, преодолевают границы текстуальных взаимодействий и начинают функционировать для студента в виде экзистенциальной угрозы «символической смерти».

В рассматриваемом отношении эффект действия приема «переноса на себя» аналогичен эффекту религиозного замысла «первородного греха» в христианской антропологии, рождающего мотив спасения и самосовершенствования по образу и подобию небесного отца. Разница обнаруживается главным образом в содержании тех образцов, на которые ориентированы религиозные психологические практики, а также способах их институциональной поддержки, которые обеспечивают ресурс их выживания и социальной востребованности.

Так обнаруживает себя текстуальный источник мотивации чтения, который затем превращается в широкую реку психологического повествования о вспоможении и руководстве личностным становлением. Собственно вся анализируемая нами книга являет собой достаточно подробное и, на наш взгляд, компетентное руководство по самопознанию, саморазвитию и самореабилитации, призванное помочь учащемуся в личностном становлении. Студент, у которого теперь есть все основания не откладывать книгу в долгий ящик, становится способным преодолеть и сложные теоретические пассажи, связанные с раскрытием содержания таких феноменов как «персоногенная ситуация развития», философия «события», и даже справиться с «созданием образов себя согласно правилам реконструкции будущего Ф. Мелджеса». Впрочем, прояснение содержательных хитросплетений книги не входит в задачу нашего анализа.

Таков предварительный итог нашего «поверхностного» и, разумеется, фрагментарного прочтения книги Я. А. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности». Акцент на практической логике авторов, в данном случае учебной, составлял основной замысел осуществленных нами изысканий. В ходе проделанного анализа нам хотелось обнаружить «скрытые пружины» психологии чтения, которые могут в дальнейшем, при необходимой методической проработке, выступить одним из ресурсов проектирования учебных пособий нового поколения для современного белорусского университета. В этом деле, как нам кажется, отечественная педагогическая психология имеет еще много неиспользованных возможностей.

Литература

- Бейтсон Г.* 2000. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. Д. Я. Федотова и М. П. Папуша. М.: Смысл. 476 с.
- Бергер П., Лукман Т.* 1995. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М.: Academia-Центр, Медиум. 334 с.
- Выготский Л. С.* 1986. Психология искусства / Под общ. ред. В. В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство, 573 с.
- Гарфинкель Г.* 2009. Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий / Пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. Том 8, № 1. С. 10–51.
- Гофман И.* 2000. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. А. Д. Ковалева. М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. 304 с.
- Коломинский Я. Л., Жеребцов С. Н.* 2009. Социальная психология развития личности. Минск: Вышэйшая школа. 336 с.
- Крупник Е. П.* 1999. Психологическое воздействие искусства. М.: Ин-т психологии РАН. 234 с.
- Полонников А. А.* 1997. Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации // Адукацыя і выхаванне. № 7. С. 73–81.
- Теоретическая поэтика: понятия и определения / Авт.-сост. Н. Д. Тамарченко. 2001. М.: РГГУ. 446 с.
- Толстых А. В.* 1997. Проклятие личности // Мир образования. № 1. С. 16–22.
- Jabłońska B.* 2006. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom II, № 1. S. 53–67.
- Marciniak E. T.* 2008. Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom IV, № 2. Дата доступа: 08.07.2009. URL: http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php