



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКЦИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ
ЛЕКЦИЯ:
ПРЕПОДАВАНИЕ
И ИССЛЕДОВАНИЕ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Под редакцией
Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова

**МИНСК
БГУ
2010**

УДК 378.091.321(082)
ББК 74.58я43
А38

Серия основана в 2006 году

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*;
кандидат философских наук, доцент *М. А. Гусаковский*

Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч.
А38 ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2010. –
280 с. – (Образовательные исследования).
ISBN 978-985-518-433-2.

В сборнике представлены исследования, посвященные эмпирическому анализу лекционной университетской практики. На основе материалов реальных лекционных занятий рассматриваются различные аспекты организации и осуществления практики чтения академической лекции, особенности конспектирования во время лекций, дискурсивного конституирования профессионального Я в преподавательском дискурсе, выявляются коммуникативные и образовательные эффекты чтения академической лекции.

Для преподавателей университетов, исследователей университетского образования, аспирантов, студентов.

УДК 378.091.321(082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-433-2

©БГУ, 2010

О ЗАВЯЗЫВАНИИ «АКАДЕМИЧЕСКИХ ШНУРКОВ»

Предисловие

Итак, лекция. Именно академическая лекция, если доверять названию данной книги (и разве есть основания не делать этого?), является объектом представленных в ней исследований. Не исключено, однако, что первой мыслью того, у кого в руках окажется книга с подобного рода заглавием, будет нечто наподобие «Нашли что исследовать...». Причина проста – что может быть более ясным и банальным, чем университетская лекция? Разве что снятие обертки с ванильного мороженого. Или завязывание шнурков. Впрочем (вторая мысль), возможно, не все так просто и под видом исследования практики чтения академической лекции авторы намерены поведать читателю, искушенному в тонкостях социальной критики и развенчания фактов в их видимой простоте, о более экзистенциально значимых вещах, например о коллизиях властных или гендерных отношений, скрывающихся под поверхностью невинного лекционного формата. Очевидно, разочарования не избежать. Данная книга действительно посвящена анализу в некотором роде завязывания «академических шнурков».

В действительности вопрос следует поставить несколько иначе: не «*Почему академическая лекция?*», а «*Каким образом академическая лекция?*». Каким образом лекция представлена как объект и тема исследования? Ведь, строго говоря, лекция не обделена вниманием. Недостатка в концептуальных определениях лекции как формы обучения и в выработке дидактических рекомендаций по ее организации нет. Как, впрочем, нет и недостатка в нареканиях – в своем практическом осуществлении лекция всегда и неизменно оставляет желать лучшего. Лекция как тема методической заботы педагога входит в педагогический дискурс (разделяющий в этом отношении общую судьбу с книгой жалоб и предложений) в качестве одной из постоянных статей академического баланса при оценке образовательных эффектов практикуемых способов преподавания. Баланс, как правило, оказывается отрицательным. Лекция как тема выговаривается, анализируется и конструируется, она предоставляет бесконечные поводы для формирования дискурса о реорганизации и обновлении процесса обучения. И тем не менее в качестве реальной образовательной практики лекция неизменно отсутствует в этих тематизациях. Как реально осуществляемая образовательная практика она в этом отношении специфически *неинтересна* и сущностно *нерелевантна*.

Разумеется, я не собираюсь доискиваться причин этого любопытного самого по себе факта. Я лишь хочу зафиксировать его в качестве некоторой характерной для отечественного педагогического дискурса черты. В этом отношении представленные в настоящем сборнике статьи имеют своим непосредственным интересом именно то, что существенно неинтересно в качестве реально практикуемого. Поскольку интересно всегда что-то другое. Академическая лекция – когда она становится предметом аналитического внимания – это всегда повод говорить о чем-то еще: либо о том, что должно быть, но чего ей катастрофически недостает (например, диалогичности и паритетности отношений), либо о том, чего слишком много, но что следовало бы напрочь устранить (например, пассивная передача материала), равно как и повод видеть что-то еще: стратегии производства впечатления на слушателей, завоевания авторитета и утверждения статуса, воспроизводство иерархии социальных позиций и т. д.

Предлагаемые статьи, однако, не имеют своей целью представить некий иной способ видения того, что есть академическая лекция. В этой связи можно вспомнить досаду, которую Томас Кун высказал в свое время в адрес Коффки и Кёлера. В предисловии к английскому изданию книги Людвика Флека «Возникновение и развитие научного факта» Кун пишет: «У меня вызывало внутреннее сопротивление... то, что они [гештальтпсихологи. – Т. Т.] постоянно подменяли понятие “видеть” понятием “видеть как”. То, что я вижу, когда смотрю на известную картинку “кролик-утка”, это либо утка, либо кролик, а не черточки на странице – по крайней мере до тех пор, пока не будет сделано более сознательное усилие. Эти черточки – не факты, по отношению к которым “утка” или “кролик” выступают как альтернативные интерпретации» (Кун, 1999, 20–21). Если применить куновские рассуждения к нашему случаю, то речь не идет ни о том, чтобы увидеть в академической лекции вместо «кролика» «утку», или наоборот, ни о том, чтобы разглядеть за ними то, чем они, предположительно, «на самом деле» являются – простую конфигурацию тело- и речедвижений. Так о чем, собственно говоря, речь?

Вне всякого сомнения, путь, избранный авторами концепции данного сборника, скользок, если они претендуют на извлечение посредством его издания и презентации уважаемому интеллектуальному сообществу некоторой академической прибыли¹. Небезопасность следования ему уже

¹ Любые попытки заверения (делать которые мы, конечно, не будем, хотя и по другим причинам) в том, что авторы ничуть не движимы соображениями подобного рода, а исключительно стремлением к научной истине, пусть даже последняя и не предстает уже давно (во всяком случае в социальных науках) в качестве одинокого солнца, вокруг которого в страстной надежде сближения и в конечном итоге полного слияния движутся бесчисленные астероиды и планеты научных теорий, гипотез и моделей, были бы, несомненно, восприняты как недостойные самих авторов и оскорбительные для читателя, поскольку допускали бы соответствующую академическую неуклюжесть и наивность последнего относительно научной кухни и изготавливаемых на ней продуктов.

доказала себя. Настоящий сборник продолжает работу, начатую в двух вышедших ранее коллективных работах: «Коммуникативный ландшафт образования» (2007) и «Анализ образовательных ситуаций» (2008). Презентация «Анализа образовательных ситуаций» белорусской психолого-педагогической общественности (точнее говоря, некоторой достаточно репрезентативной ее части) обернулась для составителей и авторов данного сборника конфузом, имевшим одновременно и идентификационную и диагностическую функции. По этическим соображениям я не буду касаться первой из них и остановлюсь лишь на второй. Ситуация презентации выявила несколько интересных моментов, на двух из которых я и хочу далее задержаться, прежде чем перейти к ответу на сформулированный выше вопрос¹.

Первый момент отсылает к вечной теме социально-гуманитарных наук, которой они болеют, как кажется, без всяких надежд на выздоровление со времени своего формирования в качестве самостоятельных дисциплин, – проблеме «научности» своих исследовательских процедур. Естественнонаучный образ научности все так же будоражит воображение многих социальных ученых², с особой силой активизируя его прежде всего тогда, когда встает вопрос об экспертизе и оценке результатов исследования коллег. Независимо от того, носит ли данная экспертиза чисто ритуальный (как в случае вряд ли вызывающей у кого-либо иллюзии процедуры защиты диссертационных исследований) или менее формальный характер, естественнонаучная модель предоставляет незаменимый ресурс критики даже в тех случаях, когда сам критик заявляет свою приверженность иной модели. Эксплуатация естественнонаучного канона в дискуссиях ученых социально-гуманитарного профиля достойна отдельного обсуждения. В любом случае, вопрос вряд ли заключается только в эффективности предоставляемых естественнонаучным

¹ Именно эти два момента примечательным образом обнаружили себя затем и в ходе предварительного обсуждения отдельных статей настоящего (на тот момент еще только готовившегося к публикации) сборника в рамках серии внутренних семинаров Центра проблем развития образования БГУ. Я называю их диагностическими в том смысле, что они не только эксплицируют определенные представления относительно процедуры научного исследования у отечественных (а в целом, не только у них) гуманитариев (в данном случае – психологов и педагогов), но и указывают на характер ведения научной дискуссии.

² И, как кажется, никакие открытия *social studies of science* не в силах поколебать его притягательность и непреходящее очарование. Социологи знания могут до бесконечности демонстрировать тот факт, что создание научного знания обусловлено социальным контекстом его производства, более того, что естественнонаучные стандарты не имеют никакого отношения к реальной работе исследователей не только гуманитарного, но и естественнонаучного профиля. Акции сциентизма по-прежнему высоки в отдельных секторах научно-гуманитарного рынка.

дискурсом риторических стратегий¹ (их использование не столько что-то объясняет, сколько само еще нуждается в объяснении), как равным образом и в том, что такое положение дел отражает соответствующее положение в умах. Аргументативная линия выстраивается, как известно, следующим образом: четкое разделение объекта, предмета и метода исследования; категориальная определенность используемых понятий; наличие (желательно) гипотезы; ясно прописанные цели и задачи; выбор соответствующих данным целям и задачам метода и/или методик (желательно статистических); недвусмысленным образом сформулированные итоговые результаты. Следование этим процедурным правилам представления (что не значит проведения) исследования должно, как ожидается (и вполне оправданно), обеспечить автору легитимное членство в научном сообществе, а презентуемым им данным – статус научно-объективных. Что в данном случае представляет интерес, так это то, что, каковы бы ни были представленные в конечном счете эмпирические данные, как *таковые* они в редких случаях станут предметом непосредственного обсуждения, даже если соблюдены все требования жанра их (естественно)научной презентации. Наиболее жаркие баталии разворачиваются на других высотах. И это второй момент.

Основной вопрос, который направляет и вдохновляет большую часть ведущихся сегодня научных дискуссий², – каковы теоретические и методологические позиции исследователя, т. е., в конечном счете, вопрос политического «вкуса». Выявление вкусовых предпочтений как способ научной коммуникации не нуждается в оправдании, чего не скажешь о самих предпочтениях – последние требуют легитимации как в своем выборе и адекватном представлении, так и в демонстрации последующей верности сделанному выбору³. Пылкость, с которой в отдельных случаях осуществляются такого рода взаимные идентификации, значительно превышает тот интерес, который авторы проявляют в отношении самой реальности, к которой соответствующе-

¹ Тем самым я отнюдь не хочу сказать, что риторические, или текстуальные, стратегии – дело второстепенное. Легитимация результатов научного исследования в их статусе научных фактов не отделима, как показали социальные исследования науки, от процедур презентации итоговых данных в письменном и устном тексте (см., например: *Latour, 1979; Knorr Cetina, 2002*). В данном случае я имею в виду само обращение к риторике естественнонаучного дискурса, которое может быть рассмотрено как определенная стратегия, наделяющая использующего ее немалым кредитом доверия относительно выдвигаемых в адрес оппонента контраргументов.

² Упомянутая выше дискуссия, развернувшаяся в ходе предварительного обсуждения отдельных статей настоящей монографии, показательна в этом плане; причем автор данного предисловия не исключает себя из тех, кто внес существенный вклад в нее именно в таком качестве.

³ Собственно, можно простить даже непоследовательность и неадекватность, но не отсутствие самого вкуса.

щие предпочтения призваны обеспечить доступ. Изобилие публикаций, представляющих теоретико-методологические споры между представителями различных научных подходов и направлений, – наглядное свидетельство этому. Удостоверение теоретико-методологических оснований исследования¹ – безусловно, необходимая составляющая научно-исследовательской практики, имеющая конститутивное значение для политики исследовательских действий в целом. Однако в том, что касается научных дискуссий, данная составляющая нередко оказывается вполне самостоятельной темой и целью. Даже если последнее утверждение и является несколько преувеличенным, оно все же отражает, на мой взгляд, весьма заметную тенденцию к тому, что можно назвать «эмпирической немотивированностью» социально-научной коммуникации: ориентированность на аспекты «партийной» принадлежности автора (чьи взгляды исповедует последний, чьим учеником или эпигоном является и проч.), а не на изучение конкретных феноменов социальной реальности.

Вернемся к поставленному ранее вопросу. О каком завязывании «академических шнурков» идет речь?

Задача, которую решают представленные здесь тексты, может быть сформулирована достаточно просто и лаконично: рассмотреть, что делают преподаватели и студенты в аудитории. Всего лишь. Но с этим «всего лишь» как раз и не просто.

В своих знаменитых «Философских исследованиях» Людвиг Витгенштейн пишет: «Чтобы добраться до настоящего артишока, нет нужды обдирать с него все листья» (*Витгенштейн, 1994, 146*). О чем это он? А вот о чем. В стремлении выявить «сущность» некоего феномена нам кажется, что для этого достаточно очистить его от всего внешнего, случайного, идиосинкразического, всего того, что характеризует данный феномен в его особом конкретном проявлении, за которым, как нам представляется, и скрыта его суть. Вот только после такой очистки оказывается, что сам феномен – Витгенштейн не церемонится с оценкой – «расползается в ничто». Это как если бы, желая выяснить, что же в этом пятне такого, что делает его столь грязным, мы бы принялись тщательно соскрести с него эту самую грязь. Вывод? Нет, не тот, что именно во «внешнем», а не в некоем скрытом «внутреннем» и заключено искомое сущностное. И не тот, что именно «внешнее» и есть «внутреннее» как сущностное. Проблема нуждается в переформулировке. Поставленная как поиск и раскрытие подлинной сути она повисает в пустоте. Вся суть в том, говорит Витгенштейн, что мы не имеем дела с феноменом иначе как в его конкретных проявлениях. Или точнее: иначе как в конкретных случаях

¹ Даже если при этом заявляется об отсутствии у исследователя метода и теории, как на том настаивают этнометодологи; но этот щекотливый вопрос требует отдельного рассмотрения.

его реального практикования. Это первый из определяющих моментов той политики исследования, которой следуют авторы настоящего сборника: анализ и детальный разбор практики чтения лекции в конкретных случаях реализации этой практики. И поэтому вопросы, которые составляют фокус внимания, – это не вопросы о том, что представляет собой академическая лекция в целом как некая форма преподавания и обучения в университете или удовлетворяет ли она предъявляемым к ней нормативным требованиям, а вопросы следующего плана: каким образом – данная конкретная – лекция начинается? как студенты конспектируют? какие задачи реально решают студенты и преподаватели в ходе лекции и как именно они их решают? – или: какую роль выполняют отступления в речи преподавателя?

Однако постановка такого рода вопросов – только первый шаг. Второй – сам способ ответа на них. Анализ того, как лекция начинается или как студенты ведут свои конспекты, – это всегда анализ данных феноменов с учетом локальных обстоятельств их осуществления. Данные феномены должны быть не просто продемонстрированы, а обнаружены в этих обстоятельствах. Описать их значит показать, в чем именно заключается работа их реального производства. Иначе говоря, релевантность аналитических решений должна определяться тем, что с их помощью может быть прояснена осмысленная организуемость исследуемого феномена, соотносящаяся с деталями происходящего, исключающая альтернативные объяснения и выдерживающая проверку при сравнении с другими случаями. Вопрос релевантности аналитических решений – это не вопрос их соответствия избранной исследователем концептуальной схеме или модели, проверяемой на некотором эмпирическом материале. «Эмпирический материал» – исходная и конечная рамка соотнесения, необходимая и достаточная не как то, чему придется осмысленность благодаря привлекаемому набору понятий и категорий, а как то, что позволяет обнаружить осмысленность самих исследовательских действий.

Следовательно, не только практика исследования говорит нам нечто о практике преподавания, но и практика преподавания – о практике исследования. Еще раз Витгенштейн: «Спроси себя: что значит *верить* в теорему Гольдбаха?.. Призадумаемся над тем, каковы последствия этой веры, к чему она нас ведет. “Она ведет меня к поиску доказательства этой теоремы”. – Прекрасно! А теперь поинтересуемся, в чем, собственно, состоит этот поиск! И тогда мы узнаем, что влечет за собой вера в теорему» (*Витгенштейн*, 1994, 237–238). Что мы можем извлечь отсюда? Прежде всего, следующее. О том, что такое практика, например практика чтения лекции, мы узнаем по тому, как она осуществляется, подобно тому как о том, что доказывает теорема, нам говорит способ ее доказательства. Это «как осуществляется» входит в наше описание феномена в качестве способа его постижения. Но, что еще более важно, адекватность описания заключается в тех конкретных следствиях, которые можно извлечь из данного описания. Таким образом,

третий шаг¹ – процедурный. Мое описание никуда не годится, если оно не дает никаких указаний относительно того, как я (любой другой, читающий данное описание) мог бы (начать) действовать, используя это описание в понимании того, что оно описывает. И оно не в состоянии это сделать, не описывая тех рутинных, и в этом плане ничем непримечательных и мало (кому) интересных, действий, в своей неприметности и простоте подобных шнурованию ботинок.

Статьи неоднородны. Да, всех их объединяет общий интерес к тому, что *реально, конкретно и наблюдаемо происходит* в течение того относительно непродолжительного времени, что длится рядовая академическая лекция. И все они делают объектом своего внимания именно *обычную* университетскую лекцию, встроенную внутрь стандартного университетского курса (за исключением, разве что, «Лекции» И. Гофмана, где объектом анализа выступает не рядовое лекционное занятие, а «разовая публичная лекция»). Тем не менее, внимательный читатель заметит определенные различия в предлагаемых решениях подступа к этому «реально происходящему», как и в спецификации исходного исследовательского вопроса. Но проделать эту работу я предоставляю самому читателю.

Я хотела бы поблагодарить Михаила Антоновича Гусаковского, Наталью Корчалову, Юлию Смирнову, а также всех сотрудников Центра проблем развития образования БГУ, без участия, дружеской поддержки и ценных замечаний которых издание настоящей книги оказалось бы вряд ли возможным. Особую признательность я хотела бы выразить Александру Андреевичу Полонникову, чье вдохновляющее воздействие сопровождало данный проект на всех этапах его реализации, и Андрею Корбуту, которому данный сборник обязан не только одной из статей, но и помещенными в него переводами англоязычных работ.

Татьяна Тягунова

Литература

Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой // Философские работы. Ч. 1 / Л. Витгенштейн. М., 1994. С. 75–319.

Кун, Г. Предисловие к английскому переводу / Г. Кун // Возникновение и развитие научного факта: введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива / Л. Флек; пер. с англ., нем., польск. В. Н. Поруса. М., 1999. С. 19–23.

Knorr Cetina, K. Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft / K. Knorr Cetina. Frankfurt/Main, 2002.

Latour, B. Laboratory life: the social construction of scientific facts / B. Latour, S. Woolgar. London, 1979.

¹ Нумерация данных шагов указывает не на последовательность их осуществления, а на порядок перечисления.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА ХИМИИ В ФОРМАТЕ ЛЕКЦИЙ¹

Гарольд Гарфинкель

I. Задокументированные догадки относительно игнорируемой упорядоченности лекций как университетско-специфической работы²

Авторы наблюдали и описали локальные эндогенные события, составляющие преподавание химии в формате лекции группе студентов. Авторы не владели химией, хотя оба читают лекции в университете. Поэтому исследование не удовлетворяет требованию уникальной адекватности методов. Полученные результаты являются задокументированными догадками относительно игнорируемой, содержательно-специфической, сплошной упорядоченности лекций как университетско-специфической работы.

Мы призываем читателя посетить лекцию по техническому предмету, о котором читатель почти ничего не знает, и в этой обстановке прочитать содержащиеся в статье описания совершаемых в лекционном зале действий в качестве инструкций по поиску таких действий, выявлению, опознанию, отслеживанию, дальнейшему наблюдению и пр.

Читаемые подобным образом действия, описываемые в тексте статьи, делают работу чтения лекции инструктивно наблюдаемой в качестве согласуемой и эндогенно производимой, естественно объяснимой обыденной деятельности. Статья, читаемая таким способом, посвящена (Работе чтения

¹ *Garfinkel, H.* A study of the work of teaching undergraduate chemistry in lecture format / H. Garfinkel // *Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism* / H. Garfinkel. Lanham, 2002. P. 219–244. Пер. с англ. А. М. Корбута.

² Данная статья представляет собой относительно законченный рабочий материал, предназначенный для дальнейшей доработки и уточнения. Редактор оригинальной книги, Энн Ролз, поместила эту статью в том виде, в каком она содержится в архиве Гарфинкеля, поэтому в тексте встречаются напоминания о корректировках, которые Гарфинкель (Г. Г.) планировал внести, и добавлен последний, четвертый, раздел, которого изначально не было, но который, невзирая на свою неполноту, был включен в текст по причине близости к оригинальному исследованию и для указания на дальнейшее направление поисков. – *Прим. пер.*

лекции)¹. В этом смысле статья представляет собой коллекцию методических проблем. В ней выявляются события работы чтения лекции в аспекте их достижимо связного производства в любом актуальном случае.

1. Что имеется в виду, когда эти заметки называются задокументированными догадками?

В течение лета 1972 года Дэвид Саднау (Д. С.) и я собрали компендиум наблюдаемых исполнительских черт лекций. Мы посетили вводную лекцию по химии в Калифорнийском университете в Ирвайне. Затем мы записали на пленку наше обсуждение своих записей. На протяжении 1973/1974 учебного года данный компендиум и сопутствующие размышления дополнились материалами, собранными на лекциях по химии, истории и социологии в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе Мелиндой Баккус и мной, а также ее интервью с преподавателями нескольких профессиональных школ и университетских факультетов. На основе этих интервью с преподавателями и студентами различных профессий она составила коллекцию проблем, с которыми они сталкиваются в процессе преподавания локальной, эндогенно опознаваемой профессиональной работы в рамках вводных курсов по методам соответствующей профессии.

Исполнительские черты лекций представляли собой «кандидатуры на феномень», изучавшиеся в поисках лекционно-специфической упорядоченности. Принципиальным источником предположений относительно лекционно-специфических феноменов взаимодействия служили исследования работы разговора, предпринятые Саксом, Щегловым и Джефферсон². Их исследования сделали реалистичным сравнительное осмысление работы лекций.

Исполнительские черты лекций были расставлены в следующем хронологическом порядке изложения их последовательностной организации: {Лекция еще не началась}, {Занимание мест и рассадка}, {Видно, что аудитория начинает заполняться}, {Опоздание}, {Прерывание}, {Уделение внимания}, {Он вытирает доску}, {«Из прошлой лекции вы должны помнить, что...»}, {Нормально бездумное*³ слушание}, {Темп}, {Видно, что лектор готовился}, {Тематическая организация}, {Выражение понимания: вопрос}. (Аудитория в деталях) завершает хронологическое изложение: {Нетерпение аудитории

¹ Гарфинкель использует перечеркнутые скобки { } для обозначения этнометодологических феноменов, т. е. конкретных наблюдаемых феноменов порядка. В других своих работах с этой же целью он применяет -[]- и []. – *Прим. пер.*

² Sacks, H. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation / H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson // *Language*. 1974. Vol. 50, № 4. P. 696–735.

³ Гарфинкель обозначает звездочкой знакомые названия феноменов, взятые из повседневного языка, но используемые тенденциозно, в качестве радикальной коррективы имеющихся у читателя обыденных представлений. – *Прим. пер.*

по мере приближения конца лекции), (Гул в аудитории: шумное собрание), (Завершение занятия).

Такой метод изложения был избран с целью облегчения презентации и анализа этих черт и в качестве первого шага к пониманию их как организационных единиц. Подобный «первый шаг» дает не очень много, но большее нам не позволяют материалы, так как приведенная последовательность не-поправимо слаба в силу следующих технических причин.

1. Данная последовательность основывается на материалах наблюдения минимально адекватного объема и типа. Они целиком этнографичны, в то время как нужны поддающиеся анализу аудио- и видеодокументы. Использование этнографических материалов позволяет указать на определенные вопросы, касающиеся производства структуры, или охарактеризовать их, но не достоверно установить. Их нельзя всерьез идентифицировать, сформулировать или разрешить с помощью этнографических материалов.

2. Данная последовательность составлялась *после* сбора и обсуждения материалов наблюдения. Даже тогда порядок расположения подбирался с целью организации материалов наблюдения для письменной презентации. Поэтому данная последовательность создавалась как конструкция и была предложена потому, что в ней была необходимость. Вместо этого ее следовало бы описать как самостоятельный феномен. Это целиком и подлинно феномен, требующий открытия.

3. «Слагающие» события данной последовательности обнаруживались и осмыслились как темы письменного репортажа либо разрабатывались в цеховых беседах исследователей в качестве экспликаций, конструкций и т. п. Многие интересные их характеристики были получены путем эксплуатации наших воспоминаний, цепляния за слова из наших собственных историй и «жонглирования словами» в процессе письма. Напротив, этнометодологически изучать исполнительские черты как *организационные единицы* позволяют записи естественно объяснимых деталей и *только* подобные записи. Недостаток финансовых средств помешал собрать такого рода записи. В том числе и поэтому задача анализа событий, входящих в данную последовательность как компетентную *систему естественно организованной деятельности*, не стояла.

4. Требование уникальной адекватности методов не соблюдалось. Поэтому, хотя наши обнаружения представляют собой задокументированные догадки, без знания химии и работы преподавания химии они далеки от того, что мог бы сделать с этими материалами компетентный химик.

2. Объяснение «догадываемой упорядоченности»

Работа чтения лекции, обсуждаемая в разделе II, является догадываемой в нескольких отношениях, каждое из которых предоставляет различный

технический доступ к работе чтения лекции в качестве ее поддающихся изучению деталей.

1. Прежде всего, догадываемая работа лекций заключается в предлагаемых материалами наблюдения ненадежных кандидатурах на статус идентифицирующих деталей чтения лекции. Я говорю о «ненадежных кандидатурах», поскольку большая часть материалов наблюдения представляет собой описательные аннотации и многообещающие комментарии.

2. Материалы наблюдения этнографичны и на этом основании предлагают кандидатуры на статус локальных феноменов производства порядка. Но в своих исследованиях разговора Сакс, Щеглов и Джефферсон продемонстрировали и достоверно установили, что там, где дело касается технических феноменов производства порядка, никакие вопросы работы упорядоченности разговора нельзя адекватно идентифицировать, сформулировать или разрешить посредством анализа репортажа. Подобные материалы могут дать лишь *ощущение* структуры.

Следовательно, при использовании материалов наблюдения любые высказываемые суждения о структурах работы чтения лекции как феноменах производства порядка не могут быть по своему весу больше, нежели разумными или задокументированными догадками.

Что же именно догадывается в лекциях в качестве технических феноменов производства порядка? Вот что: собственно естественно объяснимая работа чтения лекции.

3. В части II настоящей работы постоянно допускается возможность того, что практическая объективность и практическая наблюдаемость работы чтения лекции заключаются – в отношении бесчисленных деталей* данной работы – в естественной объяснимости этой работы. Однако подобная возможность допускается на слабом основании описательных аннотаций.

Следовательно, релевантность тождества, формулируемого в этнометодологической исследовательской максиме «естественная объяснимость работы *есть* работа», ограничивается тем фактом, что наши обнаружения – не более чем разумные догадки, и никакая последующая работа их чтения или написания о них текстов не сможет сделать их более весомыми.

4. Четвертая грань догадываемой упорядоченности связана со статусом упорядоченности чтения лекции как игнорируемой упорядоченности. Чтобы быть интересной для этнометодологического исследования подойдет не любая упорядоченность, являющаяся демонстрируемой упорядоченностью чтения лекции. Например, упорядоченность чтения лекции, которую можно обнаружить и продемонстрировать с использованием методов конструктивно-аналитического исследования, не подойдет. Равно неважно, что рассматриваемая упорядоченность очевидно игнорируется лекторами.

Вместо этого игнорируемая упорядоченность должна обладать свойствами радикального феномена. Это значит, что в своих идентифицирующих деталях *игнорируемой* упорядоченности данная упорядоченность представляет собой ставшую открытием тему. Следовательно, среди прочего, она должна быть той упорядоченностью чтения лекции, *от которой зависят, которую используют и которую целиком и по сути игнорируют* применяемые в любительских и профессиональных социальных исследованиях чтения лекций технические практики теоретизирования и изучения, направленные на спецификацию работы чтения лекций. Более того, данная игнорируемость – это делаемая игнорируемость. Она представляет собой позитивный феномен. *Эта игнорируемость обеспечивается техническими практиками естественно-теоретических социальных исследований.* Для практиков практики игнорирования являются идентифицирующими деталями их собственных практик.

Детали работы чтения лекции, описываемые в части II, являются *предполагаемыми* деталями. Они догадываемы, поскольку являются кандидатурами на статус радикальных феноменов.

5. Чтобы выявить пятую грань того, о чем именно в работе чтения лекций строятся догадки, нужно поместить работу лекций под юрисдикцию одного из вопросов, идентифицирующих проблему социального порядка*. Это делается путем рассмотрения игнорируемой упорядоченности лекций в качестве естественной объяснимости работы чтения лекций.

Естественная объяснимость работы была изучена для многих ее видов, например: создания, маркировки и чтения фотографических записей при проведении электронной микроскопии в психобиологической лаборатории, что включает в себя работу фиксации, различения и демонстрации факта и артефакта при электронной микроскопии аксонных ветвлений (Майк Линч); разработки и применения социальных индикаторов в качестве критериев наблюдаемости организованных действий при проведении социального анализа (Мелинда Баккус); начала и продолжения позиционных демонстраций в очередях существования порядка обслуживания (Гарфинкель); производства доступности игрокам во время игры-по-правилам (например, покер, шахматы) полноты коллекции «Все базовые правила игры» (Гарфинкель).

Эти исследования естественно организованных видов деятельности описывают естественную объяснимость работы путем экспликации используемой в этнометодологических исследованиях «максимы тождества». Рассмотрим материальные исследования форматирования в очередях. Для экспликации работы форматирования в очередях «используется» – на основании материальных исследований и в связке с ними – исследовательская максима «естественная объяснимость работы идентифицирует работу». Естественная объяснимость форматирования представляет собой идентифицирующую деталь работы форматирования.

В одних исследованиях исследователь *использовал* максиму тождества для экспликации изучаемой им работы; в других исследованиях максима тождества *обнаруживалась* исследователем с целью экспликации этой работы. Данная разница – это разница между 1) соотносением актуальных материалов и максимы путем экспликации максимы через формулирование задокументированных аргументов и 2) соотносением актуальных материалов и максимы путем такой экспликации максимы, когда отношение экспликации заключается в работе «ведьмовских пророчеств».

Мы будем допускать возможность того, что точно так же, как максима тождества «использовалась» (тем или иным образом) в других случаях для экспликации естественной объяснимости работы, она может «использоваться» и для экспликации работы лекций. Догадываемый феномен таков: мы допускаем возможность того, что естественная объяснимость чтения лекций есть идентифицирующая деталь работы чтения лекций.

6. Вопросы можно выявлять, идентифицировать, коллекционировать, формулировать и анализировать (во-первых) в качестве разумных догадок; (во-вторых) в качестве задокументированных догадок посредством этнографического репортажа: а) когда аналитик использует свои собственные материалы и б) когда аналитик использует чужие материалы; (в-третьих) в качестве задокументированных догадок посредством «тематической дефиниции»; (в-четвертых) в качестве компендиума дескриптивно проанализированных «организационных единиц»; (в-пятых) путем осуществления дескриптивного анализа компетентной системы естественно организованной деятельности, которая является идентифицирующей для этой системы.

Конечные результаты обнаруживаются в рамках и в качестве этих пяти различных практик исследования. Их сила растет и их можно расположить в соответствии с данной прогрессией. Под «силой» результатов имеется в виду их статус в качестве демонстрируемо радикальных феноменов.

Данная прогрессия специфицирует пять различных значений фразы «открытие естественно организованной деятельности». Наиболее сильные исследования сообщают нечто новое. Под «новым» я имею в виду специфический дескриптивный анализ работы производства порядка не только в ее деталях, но и с включением в анализ всего, в чем ее детали могли бы состоять.

Слабые исследования, включая настоящее, сообщают нечто новое о работе производства порядка в форме задокументированных аргументов. Их «слабость» говорит о нескольких вещах. (Во-первых) Задокументированный аргумент – это безотказный, беспроигрышный шаг. (Во-вторых) Использование этнографических и тематических материалов для формулирования и разрешения вопросов производства порядка может дать лишь *ощущение* работы производства порядка, в то время как *sine qua non*¹ – локальная, эн-

¹ Обязательное условие (лат.). – Прим. перев.

догенная аудиовизуальность работы объекта. (В-третьих) Систематически пренебрегая аудиовизуальностью работы производства порядка, аргумент обеспечивает непрерывность, последовательность и т. д. ее анализа как черту этого анализа без отсылки к актуальным наличным материалам или какому-либо соответствию им. Вследствие такого систематического пренебрежения аргумент носит литературный характер, а содержащиеся в нем заявления о специфике работы производства порядка неизбежно являются заявлениями *по поводу* этой работы. (В-четвертых) Аудиовизуальность работы производства порядка локально доступна: единственно, целиком и исключительно. Задokumentированный аргумент является по сути неадекватным аналогом этой локальной доступности. Он отображает условия доступности феномена в качестве игнорируемостей аналитика.

II. Исполнительские черты лекций, понятие как воплощенные практики локальной производящей порядок когорты

1. (Лекция еще не началась)

За десять минут до запланированного начала лекции по общей химии исследователи (Д. С. и Г. Г.) входят в лекционный зал. Резко поднимающийся вверх амфитеатр, вмещающий четыреста слушателей, заполнен на треть. Напротив первого ряда расположены три блока досок; каждый блок состоит из трех квадратных досок. Преподаватель готовит последнюю доску из левого блока. Доски в двух других блоках пусты. Центральный сектор амфитеатра заполнен примерно на две трети; в двух боковых секторах почти никого нет. Люди, спускающиеся по двум проходам, занимают места в боковых секторах. Курс вводный, с обязательной лабораторной практикой на седьмой неделе десятидневной четверти. Ни Д. С., ни Г. Г. не изучали химию в колледже.

1. Первая запись, которую я делаю: «Лекция еще не началась». Позже, когда мы вспоминаем лекцию, я представляю Д. С. эту фразу в формате формулировки, (Лекция еще не началась), что означает: я предлагаю ее для нашего обсуждения как событие в рамках и в качестве (Собирающегося класса). Является ли (Лекция еще не началась) «заметностью», на которую ориентировалась эта сборка? Мы спрашиваем, действительно ли присутствующие обращают на это внимание, и соглашаемся, что, не располагая дополнительной информацией, мы не можем сказать. Вполне возможно, что, входя в аудиторию, участники *видят*, что лекция еще не началась. Отсюда вытекает: *то*, что они способны видеть, что лекция еще не началась, может не быть для них проблемой, и поэтому мы полагаем, что в рамках

данного (и любого другого) курса это тем или иным образом *могло бы* быть проблемой.

Мы спрашиваем, началась ли лекция для лектора, и вновь не готовы утверждать, что она началась. Наши колебания не имеют ничего общего со скептическим отношением к слову «началась». Напротив – и это касается того, что мы делаем, – мы хотим учесть тот социальный факт, что у лектора есть время для подготовки, в течение которого он что-то пишет на доске, и мы не уверены в том, каким образом ретроспективно подоженная «часть» релевантна для следующих за ней сегментов, – таких «сегментов», как: он отворачивается от доски с «последним росчерком мела», идет за кафедру с открытым блокнотом, который кладет на нее, и *затем* (Начинает говорить). (Начинает говорить)? Совершенно очевидно, что он не делает «начинание говорения». Он не «коммуницирует»; он не просто «говорит». Он говорит химию. А поскольку он говорит химию, поскольку ни один из нас не знает химию, в нашем распоряжении заведомо нет ничего, кроме слов. Так как никто из нас не знает химии, мы не находим ничего лучшего, как записывать первые его слова, которые мы слышим, в качестве его способа чтения лекции, исходя из того, что *мы* уже знаем о чтении лекций. Мы оба читаем лекции. Но мы, разумеется, не просто читаем лекции; мы читаем лекции на социологические темы. Когда мы наблюдаем за лектором, мы слышим, что он читает лекцию, и мы слышим, что она *о* химии. Но мы слышим, что она *о* химии, не потому, что мы можем слышать химию *как* то, что он говорит. На самом деле, я сначала делаю записи без всякой задней мысли о химии. Очень скоро это оказывается дезориентирующим или того хуже. Считаем ли мы неопределимым момент начала лекции? То, что лекция началась, неопределимо в рамках и в качестве того, что лектор делал на доске, и в рамках и в качестве того, что он говорит во вступительном слове, и в рамках и в качестве того, что делают студенты, списывая то, что он написал на доске, и т. д. , поскольку все это связано с особенностями химии в рамках и в качестве именно этих мест чтения лекции, в рамках и в качестве именно работы лекции в этом (Лекционном зале).

Это связано с «ситуативной» работой и «ситуативными» событиями места лекции, начала, конца, состава аудитории, тем, уделения внимания, записей на доске, лекционных заметок преподавателя, студенческих конспектов лекции и т. д.

Нам остается лишь *оценивать* работу химии, происходящую перед нами. Мы не можем делать эту работу, поэтому мы не станем разбираться в ней. И даже неважно, что мы не разбираемся *в* ней. Мы не разбираем *ее*. Мы не способны видеть ее работу. Мы не способны, *некоторым* образом слушая, слышать именно и единственно то, что он делает, говоря химию. Он записывает непонятные выражения на доске. Затем, когда он говорит и указывает на них,

мы не видим, что он говорит. Мы пытаемся учесть релевантность для его «сообщения» того, что, готовясь к нему, он провел некоторое время перед доской, но поскольку мы не знаем химию, мы не знаем, каким образом учесть осуществляемую лектором и группой работу локального создания лекции как самой обычной вещи на свете, реальной вещи, доступной в бесчисленных деталях, нормально бездумным способом, в качестве химии. Вместо этого мы можем описывать и описываем его сообщение «формально». Мы описываем его как некий срез специфических показателей параметров лекции – например, он говорит четко, короткими фразами, подходит к доске, чтобы указать на такое-то и такое-то выражение, иногда делает паузу, чтобы свериться со своими записями, часто поглядывает на аудиторию. Но в самой своей прозрачности и определенности это родовые факты, и потому они *ошибаются в деталях* относительно того, в чем заключаются специфические факты работы чтения лекции в качестве практической объективности и наблюдаемости – «понятности» – организационных деталей идентифицирующего свойства данной работы.

2. То, действительно ли (Лекция начинается, когда он входит в аудиторию), следует сопоставить в плане той *вещи* – организационной *вещи*, – которую он делает, когда читает лекцию, с тем, что делает кто-либо другой, когда не пишет ничего заранее на доске или когда подготовка осуществляется по-другому, например, настраивается кинопроектор, который (Он готовит) в том смысле, что он знает, как будет использовать показанное. Знают ли студенты, как он собирается это использовать? Они могут не знать, как это будет использоваться, но они знают, *что* это будет использоваться. Те, кто способен прочитать написанное на доске, могут еще до начала занятия видеть, что лекция будет по данной теме. Место изобилует такого рода узнаванием и его различными «локальными носителями». Оно наблюдаемо совершается повсюду, в обычных делах на различных стадиях реализации. Так, некоторые изучают доску, некоторые списывают с доски, некоторые закончили и ждут. Но есть и те, которые читают газеты или слоняются по аудитории и, похоже, никак не ориентируются на подготовительные записи преподавателя на доске как на события, подготавливающие будущее исполнение. И они не только читают газеты и занимаются чем угодно вместо того, чтобы списывать с доски, но и продолжают читать, когда позже преподаватель обращает внимание на записанное на доске, говорит им о тематической релевантности записей на доске, описывает записи на доске, называя размещенные там выражения своими именами, и т. д. Мы полагаем, что *это* должно быть сплошь присутствующей чертой работы чтения лекций. Лекторы и студенты знают *эту* «часть последовательности» как свои пять пальцев.

Да, но «Ну и что?»

3. Наш вопрос «Ну и что?» в отношении (Лекция еще не началась) направлен на (Лекция еще не началась) как на феномен реального мира. Это значит, что «Ну и что?» направлено на системно-специфическую релевантность (Лекция еще не началась). Мы пытаемся рассматривать системно-специфическую релевантность по существу, но нам ничего не известно об окказиональной упорядоченности лекций, поэтому мы ничего не может поделаться с *этим* «Ну и что?»¹. Собираясь ради занятия, в том, что они собираются, и во внутренней компоновке локальных событий, которые «они производят», т. е. производящими элементами которых являются их практики, участники предусматривают, что (Начинается). Вместе с тем радикально «ситуативными» способами понимания являются внутренние детали начала занятия (и других событий), которые участники, демонстрируемо и свидетельствуемо (среди тех, кто способен и обязан видеть начало занятия) зримо понимают. *Так* они собрались вместе ради занятия. Или лучше: так они «всерьез» собрались вместе ради занятия.

Прояснить значение «всерьез». Сравнить: а) всерьез как актуальный театр (см. видешоу, вроде «КУЛА² за работой», Центра по связям с общественностью КУЛА); б) всерьез как актуальное внушение доверия; в) продумать «они всерьез собрались вместе ради занятия» как гофмановский сценарий и т. д.

В центре внимания – соображения эмпирического или, точнее, *материального* производства. *Только* они в центре внимания, и только они у нас на уме, когда мы спрашиваем о лекции: когда лекция начинается? Не стоит думать, что лекция начинается, когда студенты приходят на место, потому что понятие «место» приобрело свои специфические, объективные и наблюдаемые характеристики места занятия именно для данного занятия в процессе осуществления локальной когортой работы собирания именно для сегодняшнего занятия. При использовании смоделированного занятия, занятия вообще, упускается упорядоченность места проведения лекции. Поэтому указание на то, что это лекционный зал, не банально, так как речь идет о техническом феномене (Лекционный зал). Но, разумеется, нужно узнать, выучить, открыть гораздо больше, чтобы учитывать тот тип организационной(ых) *вещи(ей)*, в качестве которой(ых) обнаруживает себя социально-фактический зал, когда (Лекция очевидно началась).

4. Кто должен опознавать, что лекция началась? Позволяет ли *этот* вопрос понять достижение (Лекция началась)? Это *действительный* вопрос

¹ Частично здесь *можно* применить исследование Моэрмана о приготовлениях к тайской встрече. Вполне правомерно было бы сказать, что тайская встреча, как и лекция, начинается. У каждой из них есть естественно объяснимые детали того, что она начинается. Каждая из них надлежащим образом объяснима как имеющая начало.

² Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе (КУЛА). – *Прим. перев.*

в данном месте. Чтобы спрашивать, гарантировано ли (Лекция началась), ты должен отыскать (Заинтересованные стороны) как часть действия, рефлексивной чертой которого выступает данное описание. Ты *должен* отыскать заинтересованные стороны. Тебе не просто нужно это сделать; ты обязан отыскать заинтересованные стороны. И ты не просто обязан отыскать заинтересованные стороны. (Стороны) являются «заинтересованными» в той мере, и только в той мере, в какой они являются слагающими действия, рефлексивной чертой которого выступает данное описание. То, что они заинтересованы реально или актуально, а не воображаемо, и то, что они (заинтересованы), эквивалентно гарантируется единственно, целиком и исключительно структурой лекций как практических достижений.

5. Все заинтересованные стороны учитывают возможность того, что (Лекция началась) – это событие, которое создается именно там, в данном лекционном зале, в назначенное время, именно данным локальным персоналом и т. д. Но лекторы и студенты, конечно, обеспечивают лишь *одно* из совместных оснований для опознания. Другие основания для опознания обеспечиваются работой отдела регистрации, деканата, бухгалтерии, законодательных органов Сакраменто и т. д.

Чтобы открыть, какую *вещь* представляет собой чтение лекции как системно-специфическое событие, мы должны предусмотреть ее, *поскольку* она, по сути, предусматривается как объяснимый объект внутри системы, которая заинтересована в ее осуществлении, в ее опознании, в ее записи и занесении в таблицы, в обеспечении различных систематических способов ее именованья и, тем самым, прояснения ее дальнейших свойств, которые тоже и в свою очередь системно-специфичны. Аналогичным образом в очередях специфические для очереди объяснения, операции с этими объяснениями, выявляемые данными операциями свойства этих объяснений и т. д. являются очереди-специфическими событиями, как очереди-специфическими событиями являются «стоящие-в-очереди», «место-в-очереди» или «ожидание».

6. Принимая в расчет интерес к лекциям со стороны отдела регистрации, факультета, лектора и других университетских органов и сотрудников, мы каталогизируем некоторые версии-лекции. Не *любые* версии-лекции, и даже не связанные версии. Это версии, связность которых является рефлексивно объяснимой чертой системы, включающей лекции, обеспечивающие их связность, наблюдение и демонстрацию их связности и то, в чем могла бы состоять эта наблюдаемая связность, и обеспечивающей все это как результаты контингентного производства.

7. Еще раз: будем рассматривать (Лекция еще не началась) как феномен в данном месте. Мы не имеем в виду, что он уже десять минут пишет на доске, так что теперь осталось лишь некоторое количество времени. Вместо этого мы имеем в виду, что лектор перестал, наклонившись, писать на доске.

Он закончил с доской. Феномен (Лекция началась) связан с тем, как аудитория приспосабливается к тому социальному факту, что, поскольку *на свете есть такая вещь*, как (Лекция начинается), нужно позаботиться о том, чтобы теперь, когда он закончил с доской, сделать интеракционно аудиовизуально наблюдаемое и сообщаемое (Уделение-внимания) решающей упорядоченностью. Более того, локальное эндогенно доступное (Уделение-внимания) должно быть решающей упорядоченностью. Именно оно обеспечивает выражение и возможность (Недовольства) лектора двумя студентами, сидящими впереди.

2. (Занимание мест и рассадка)

1. Входящие застают данное место таким, каким оно предшествует лекции. Они идут слушать лекцию. Они идут в конкретное место, и когда они занимают места, свойством занимаемых ими мест является то, что все они обращены вперед. Рич Френкель отмечает насчет учебной аудитории, что ее «экология» призвана (Направлять внимание). Это значит, что, если у вас есть вопрос и вы хотите выяснить, кто на что смотрит, вы можете определить, на что они должны смотреть, по тому, как они могут подходящим образом размещаться и на самом деле размещаются. (Зрительное поле) обеспечивается как социальный факт. Кроме того, зрительное поле – это направленное поле, если называть только два, но существенных его свойства. В силу социальной фактичности (Зрительного поля) (Взгляд смотрящего) видим как *вещь*, которую мог бы увидеть смотрящий, если бы, скажем, захотел выяснить, куда именно и *на что именно* смотрят другие, чтобы он тоже мог туда посмотреть. Некоторые структуры пространственного расположения обеспечивают находящегося «на месте» локальным «механизмом» опознавания того, кто уделяет внимание. Мы полагаем – по крайней мере на данный момент и поскольку следствия из этой идеи обещают быть крайне любопытными, – что лекции должны предусматривать это. Некоторые из следствий таковы: 1. Мы можем представить себе другие способы пространственной организации учебной аудитории, где это было бы специфически проблематичным, например, когда участники семинара, смотрящие в окно, наблюдаемо уделяют внимание. 2. То, что существует подобный лекционно-специфический способ пространственной организации, является релевантным и корректирующим в отношении часто встречающегося в любительском и профессиональном «социологическом» анализе мнения о том, что материалы лекции, исчерпывающе описанные, составляют тематическое содержание конкретного занятия. Задумайтесь о том, что работа восприятия, слушания и понимания того, что говорится, – это выражаемая

в пространственных положениях работа членов локальной производящей порядок когорты. Тогда *данное* мнение, несмотря на свою повсеместность и огромную ценность для тех, кто его высказывает, не будет ни точным, ни даже поддающимся адекватной демонстрации.

Извлечь еще, извлечь как можно больше, из «*демонстрации*»; особенно из форматирования в очередях, где выражаемое в пространственном положении распределение мест позволяет демонстрировать существование порядка обслуживания.

2. Сказать, что они занимают свои {Места}, – значит сделать заметным то, что, {Сядься на места, они не бродят по аудитории}. Насколько важна знакомость мест, которые занимает данная учебная группа из занятия в занятие? Хотя в зале, с которым мы имеем дело, это вряд ли могло бы иметь значение, мы ожидаем, что это *имеет* значение. Студенты занимают {Те же самые места} либо садятся {В тех же самых точках}. Они располагаются так, чтобы сидеть по соседству с кем-либо. Например, они садятся {Впереди} или они садятся там, где {«Мне все равно где сидеть»}. Мы полагаем, что это разносторонне и глубоко сказывается на композиции аудитории и что композиционные характеристики присутствующих позволяют им опознавать друг друга: заучки, члены братства или те, кто явно объединяются по расовому признаку, например, видно, что черные студенты сидят {Вместе}. Некоторые сидят, ориентируясь на тех, кто хорошо ведет конспект, так что когда *те* пишут, это значит, что тебе тоже нужно писать.

3. {Видно, что аудитория начинает заполняться}

1. Видеть, что аудитория начинает заполняться, – значит {Видеть, что аудитория начинает заполняться}, а не присутствовать при хождении туда-сюда. Люди не ходят туда-сюда, хотя мы можем представить себе, что иногда перед началом лекции имеют место сцены подобного хождения. Но на данной лекции этого нет. Напротив, это практически односторонний поток. Люди входят и двигаются по разворачивающимся траекториям, ища местá. Данный феномен конституируется тем, как они входят. Вхождение совершенно или, лучше и точнее: согласно исследованию, согласно тому, что нам известно на данный момент, – не очевидно «само по себе». Вместо этого мы хотим назвать его «случайной заметностью». Мы ожидаем, что оно специфически не-насчет-замечаемо. Мы имеем в виду, что если бы вы указали, если бы вы «предложили это» (то, что «люди входят»), реакцией было бы: «Ну, и?» Этот вопрос носит следующий характер: если вы замечаете, то что вы замечаете? Сцены вхождения, наблюдаемые при {Подготовке к лекции}, позволяют, как и прочие вещи, понять, какого рода *вещь* вхождение могло бы собой пред-

ставлять, а также позволяют понять, что оно является определенной вещью, лишь когда оно, как в данном случае, предшествует лекции. Оно носит финализирующий характер лишь в качестве контингентного «зависимого содержания».

2. Мы думаем о лекционном зале с его доступными местами и о входящих людях как о способе обеспечения деятельности поиска мест как распределения обслуживания ради него самого. Однако распределяемое обслуживание не заключается – или не заключается интересным образом – в согласовании доступных мест с повторяющимся совокупным спросом.

Проанализировать локальную работу занимания мест как экономику, как процедуру согласования или, по крайней мере, как очередь в духе исследования операций¹ было бы всего лишь осмысленно, всего лишь понятно, всего лишь логично и т. д. Это значило бы полностью упустить данную работу как самоспецифицирующуюся и самодетализирующуюся. Вместо этого обслуживание заключается в совместном обеспечении заходящими людьми непрерывного потока к местам. Мы впечатлены тем, насколько совместно осуществляемое занятие мест согласованно управляется как серийно меняющийся объект – последовательно организованный объект, предполагающий такие приемы, как люди {Подвигаются}, или {Располагаются с промежутками}, или, если ряд пуст, не садятся возле прохода, не только ожидая, что если зайдут другие, то они могут закрыть поле зрения, но и располагаясь так, чтобы обеспечить другим возможность легко сесть в данном ряду. Эту работу было бы полезно сравнить с тем, как водители, движущиеся в потоке машин, совместно обеспечивают друг другу возможность беспрепятственного проезда.

4. {Опоздание}

Что значит опоздать? Значит ли это прийти на лекцию после ее начала? Что мы можем извлечь из опоздания как вопроса? Мы будем предполагать существование следующего феномена: после того как случился определенный набор событий лекции по химии, приходит очень мало людей. Предположим, что этот определенный набор событий доступен всем участникам в качестве дюркгеймовского предмета. Тогда, если мы говорим о лекциях в целом, *то*, что существует такой набор событий для лекций, и пусть даже он известен, ничего не дает. В то же время то, что такой набор есть для лекций-в-рамках-и-в-качестве-определенной-дисциплины – например, лекций-в-рамках-и-в-

¹ Исследование операций – дисциплина, занимающаяся разработкой и применением методов нахождения оптимальных решений на основе математического моделирования, статистического моделирования и эвристических подходов в различных областях человеческой деятельности. – *Прим. пер.*

качестве-химии, – принципиально. Участникам был бы доступен *в качестве дюркгеймовского предмета* некоторый набор подобных событий для химии, или некоторый особый набор для социологии, или для математики, *и* эти наборы были бы несопоставимы. В рамках и в качестве (Сегодняшней лекции) участники должны были бы знать, (Когда я настолько опоздал на занятие по химии, что уже не могу войти). Они должны знать: (Я опоздал на десять минут, так что лучше не соваться). *Мог* бы даже существовать способ расчета (Опоздания) по часам. Но, не зная химии, мы не можем сказать наверняка.

5. (Прерывание)

Возникает (Прерывание). То есть лектор *обнаруживает*, и *затем* делает наличным, и *затем* открыто идентифицирует прерывание – совершаемое кем-то другим, не им. Он начинает развивать прерывание, когда (Прекращает читать лекцию). (Мы не знаем как именно он (Прекращает).) Не имея видеозаписи, мы замечаем это только потом. Он проходит двадцать футов и останавливается перед двумя разговаривающими студентами. Он говорит им так, что его слова могут услышать все: «Если вы, господа, не собираетесь уделять внимание лекции, то вам лучше покинуть аудиторию». Затем он возвращается за кафедру и продолжает свою лекцию.

Что можно извлечь из такого рода прерываний? Какие события – какие организационные *вещи* – входят в семейство событий: «прерывания», «паузы», «периоды молчания», «откашливания», «звуки», «звуки речи, которые слышимо отклоняются от, не составляют часть, “выходят за рамки фрейма” исполнения»? Они могли бы быть наглостью или дерзостью по отношению к лекции. В их перспективе лекция видится «составным» единством, преходящим, изменчивым и крайне уязвимым «островком порядка», так что только в пределах этого изменчивого островка порядка прерывание может привлекать в себе внимание. Возникновение – т. е. производство и свидетельство (см. у Алена Терасаки) – (Прерывания) является принципиальным, возможно даже идентифицирующим, событием чтения лекции. Под «идентифицирующим» мы имеем в виду то, что (Прерывание) и, быть может, другие члены данного семейства должны в том, что и тем, как они лекционно-специфичны, проливать свет на то, в чем именно может заключаться лекционно-специфическая непрерывность¹.

Подтверждением этой интуиции служат, несомненно, существенная релевантность и существенная деликатность включения. (Прерывания) потенциально отличаются от других исполнительских черт, в случае которых подобные вопросы «воспринимаются» иным образом, точнее, иным образом

¹ Для сравнения см. исследования таких *вещей*, как обмен подарками, ответы на вопросы, предложения/согласия, смежные пары и т. д.

присутствуют. Например, на концерте солирующий музыкант не стал бы останавливаться и ругать кашлянувшего зрителя. Кроме того, на лекции существует вопрос шумов в интерпретации Джона Кейджа: молчаний как «непреднамеренных» звуков. Как изобретательно демонстрирует Кейдж, молчания – очень своеобразные *вещи*, поскольку они заполнены звуками. Отсюда мы делаем вывод, что (Прерывания) и другие вещи, относящиеся к данному «семейству», связаны с такими структурами, как фигура и фон, с этим-за-тем, с общими границами и другими «гештальт-темами» как практическими объектами и, тем самым, с многочисленными и особыми организационными вещами – а не с психической способностью, – в которых может заключаться и глоссой которых служит (Уделение внимания). Мы не хотим превращать реальную мировость событий чтения лекции в предмет внимания, где внимание – психологическая функция или вопрос интеллекта. Вместо этого внимание означает, в случае музыки, что музыка слышится делающей то, что делает музыка, либо, в случае речи, – что в речи слышится упорядоченность реальной речи, и т. д.

В силу этого мы отмечаем, что лекции позволяют обращаться с (Прерываниями) так, как это сделал данный лектор, в то время как остальные виды речевой деятельности – нет. Начавшись, иные типы исполнений доводятся до конца без вставок-прерываний такого рода, какое совершил лектор. То, что этот лектор смог так поступить или почувствовал необходимость так поступить, может быть связано с чтением лекции как вариантом иных форм речи – скажем, чтением лекции в сравнении с разговорной деятельностью.

6. (Уделение внимания)

Лектор выразил аудитории недовольство ее поведением. Он подошел к двум студентам во втором ряду и сказал: «Если вы, господа, не собираетесь уделять внимание лекции, то вам лучше покинуть аудиторию». Он говорит об особом способе (Уделения внимания). Наши доводы в пользу этого таковы: 1) он не может проверить, каждый ли уделяет внимание; 2) существует множество способов неуделения внимания, за которые он не смог бы упрекнуть; 3) он не может *систематически* отслеживать этот вопрос. Вместо этого возможное нарушение может быть прокомментировано лишь *когда* оно бросается ему в глаза, выделяясь тем или иным образом на фоне других процедур говорения, которые постоянно проверяются. Оно также выбивалось из общего ряда и в других отношениях. Оно не соответствовало лекционному залу такого размера. Кроме того, представьте себе *Эдварда Теллера*¹, читающего

¹ Эдвард Теллер (1908–2003) – американский физик венгерского происхождения. Занимался разработкой атомного оружия, а также исследованиями в области квантовой механики, ядерной физики, физической химии, физики космических лучей и элементарных частиц. В 1953–1975 годах – профессор Калифорнийского университета в Беркли. – *Прим. пер.*

лекцию; он никогда не стал бы делать подобные замечания. Столь же сложно представить за этим занятием приглашенного лектора. О чем это говорит? Что это его учебная группа – таково «обнаружение»? Видно, что у него есть подобное право в отношении членов аудитории и что он решает напомнить им о нем. Потенциально это может способствовать обнаружению самоидентифицирующих свойств чтения лекций, если правда, что лектор, держащий речь перед чьей-то чужой группой, опознаваемо не имеет подобного права. Что в этом такого многообещающего? Вот что: права лектора на учебную группу, т. е. на *его* учебную группу, не имеют ничего общего с договорными правами доступа к аудитории и контроля над ней, предоставляемыми ему по условиям трудоустройства. Они связаны с профессиональной автономией.

7. (Он вытирает доску)

Он вытирает доску. Что это? Он освобождает дополнительное пространство? Безусловно, но тогда вопрос в том, кто имеет право вытирать доску *именно тогда*. Поскольку затем он поворачивается с жестом, означающим: «Готовы?». Но он не ждет ответа, хотя очевидно, что некоторые не записали. В конце концов, он мог бы остановиться и спросить, все ли записали всё до последней буквы. Но, вытирая доску, он делает не это. Вместо этого тем, как и когда в ходе лекции он стирает, он показывает им, каков должен быть {Темп}. Стирание может показывать им, каким образом они должны успевать за ним. Существует также вопрос {Частичного вытирания доски} и, тем самым, обеспечения {Остатка с условными обозначениями}. Но для чего? Для записи? Что, в таком случае, он делает? Поскольку мы не способны видеть химию в том, что он делает *в* записях и *с* записями на доске, у нас нет совершенно никаких оснований судить об этом.

Он дает им то, что им нужно, – дело в этом? Но он мог бы просто раздавать им материал, и ему никогда не пришлось бы использовать доску. Следовательно, то, что материал показывается в течение некоторого времени, может иметь ряд системно-специфических свойств. Мы представляем себе, например, что это могло бы быть связано с некоторыми исполнительскими характеристиками, скажем: «Почему бы вам не распечатать всё это для них и не избавить себя от хлопот?» Но если бы он так поступил, это могло бы отвлечь их от слушания его слов. Здесь могла бы существовать связь со структурой внимания и, в силу этого, с тем типом исполнения, с которым мы имеем дело.

8. («Из прошлой лекции вы должны помнить, что...»)

Мы слышим, как лектор говорит: «Я уже обсуждал это раньше, и у меня нет времени это повторять». Мы относим данную фразу к семейству приемов,

элементами которого являются также: «Как я вам уже говорил...», «Вы должны помнить...», «Как писал такой-то...» или «В последнем задании...». Мы могли бы назвать это процедурой связывания, предшествующей формулировке того, что студенты должны вспомнить, что указывает на настоящий случай как на документ истории, за которую они несут ответственность. Данная процедура специфически видима. Это специфический объект.

То, что они делали это, возможно, не столь интересно, как следующее. Когда он призывает их вспомнить нечто, они видят, что могли делать это в ходе своей (Работы в рамках курса) в качестве *присутствия* непрерывности и последовательности (Работы в рамках курса). Данный объект обладает следующим дополнительным свойством: *то*, что процедура связывания доступна им лишь благодаря тому, что они делают *сейчас*, становится организационным объектом, к которому можно обращаться как к лекционно-специфическому событию, например: «Мы говорили о...»

В таком случае в аудитории может быть кто-то, кто не понимает, о чем вообще идет речь. Он находится в затруднительном положении, и посредством этого объекта – а также по причине его познаваемых, но недоступных, конститутивных, материально-специфических содержаний лекций-как-химии, в которых целиком состоит «последовательность» и «непрерывность» данного объекта, – он знает, что находится в затруднительном положении. *Очевидно* напрашивается *сравнение с работой в рамках курса как социологией*. Это также мог бы быть способ преодоления лектором сложностей, связанных с удостоверением в том, что они успевают, проверкой того, успевают ли они, и т. д.

9. (Нормально бездумное* слушание)

Я замечаю, что произвольно слушаю детали химии и нахожу их интересными. Никогда не думал, что мне нужна химия, но тем не менее я «увлечен». Моя жена биохимик. К чести упорядоченности как эмпирической истины цепочек энзимов, я ловлю себя на мысли: «До чего же приятной наукой она занимается!» Д. С. и Г. Г. решают обсудить такое слушание как нормально бездумное*, имея в виду нечто вроде: я для себя открываю его достоинства и нахожу их *толь* интересными. Я становлюсь своим.

Предполагает ли чтение лекции, представляющее собой работу в области химии, в том смысле, что чтение лекции «по» химии идентично деланию химии, в качестве свойства этой работы любовь к ней? Если да, тогда именно с химией связано то, что студенты будут очарованы и будут обеспечивать свою очарованность, скажем, таким же образом, каким я обеспечиваю свою. Кроме того, становясь очарованным, я становлюсь естественным теоретиком в отношении материалов химии. Моя очарованность заключается в сле-

дующем: я становлюсь химиком, аналитическим химиком, аналитически присутствующим химиком, аналитически доступным химиком. Я начинаю жить в виде практики аналитической химии.

Я начинаю жить в виде практики химии?

Нет! Несколько «нет». *Не* «Я начинаю жить в виде практики химии». *Не* «Я начинаю жить практикой химии». *Не*, несомненное и очевиднее всего, «Говоря метафорически, я начинаю жить практикой химии». *Не* «Я начинаю сживаться с работой химии».

Вместо этого и буквально: я есть живая истина практики химии. (Очевидно и несомненно, не как это и не в это или посредством это.) *Я имею в виду, что данные практики, в своей способности производить события химии, включают в эти события всё, что могло бы мотивировать демонстрируемое я-среди-них.*

1. Практики смены говорящих в разговоре включают всё, что могло бы мотивировать демонстрируемое собеседник-среди-практик-смены-говорящих-в-речи. (Для демонстрации этого, а также для понимания посредством этой демонстрации того, в чем такая демонстрация могла бы состоять, изучите и используйте статью Моэрмана и Сакса «Об анализе естественного разговора».)

Точно так же практики форматирования в очередях включают всё, что могло бы мотивировать демонстрируемое стоящий-в-очереди-среди-практик-показывания-объяснимого-расположения-и-тем-самым-я-демонстрирующий-и-делающий-демонстрируемым-существование-порядка-обслуживания-который-таков (например, пришедший-первым-обслуживается-первым).

2. В свете сказанного – примите и следуйте предложению Эда Роуза пересмотреть картезианское cogito: «Мы мыслим, следовательно, я существую». Мы осуществляем практики вместе, «мы мыслим», следовательно, я существую. «Мы мыслим» функционирует в качестве, заключается в, является слабым названием для живой упорядоченности обыденных практик.

3. Изгоните налет «мистицизма» из подобного способа выражения.

4. Прочитайте заключительные страницы «Трактата» Витгенштейна. Изучите их в свете следующего предложения. В тексте «Трактата» он осуществляет естественную аналитику практического рассуждения. В конце «Трактата» он указывает на загадки практического разума, которые выносит на обсуждение естественная аналитика. В своих последующих исследованиях он продолжает данное предприятие, рассматривая работу практического рассуждения с помощью загадок, которые естественно-аналитическая философия практик неизбежно выносит на обсуждение в качестве своих ресурсов, с которыми он может делать в своих исследованиях разные вещи, например, находить и прояснять тему, выделять фигуру на фоне зарослей, «чертить

границу» (выступающую своего рода эшеровским «рисунком») и т. д. в целях осуществления своей работы производства иных тем «гештальта» – т. е. иных тем «текстуры» в связи с практикой практического теоретизирования.

10. {Темп}

1. Слыша темп лектора, мы слышали его внимание к тому, что студентам по силам, т. е. к «Тому, что им по силам, учитывая то, что мы должны рассмотреть в ходе данного курса». Мы слышали такие *вещи*, как внимание лектора к следующему: если на текущей лекции я дошел до этого момента, тогда на следующем занятии место, к которому я должен буду вернуться, чтобы вспомнить, где мы остановились, будет под моим контролем. Перед ним был блокнот. Блокнот состоял из лекций по курсу. Он должен передать этот комплект сегодня за пятьдесят минут, и то, что он способен передать каждый комплект, организованный из расчета пятидесяти минут, и что он исчерпает все комплекты после семнадцати лекций, дано ему в качестве того, что-и-как он знает то, что он делает в ходе чтения-лекции-как-химии. Тем самым он должен предусмотреть в работе чтения лекций *как* химии, чтобы подготовленные и организованные комплекты совпадали с передаваемыми комплектами. Особенности темпа открывают широкую дорогу к «последовательно организованным» специфическим событиям лекций-как-химии. Если темп есть вещь, которую мы способны сделать доступной для нас с помощью ряда интересных процедур, тогда мы могли бы говорить о целом наборе релевантностей, которые выдвигает темп, вроде предметов, при изложении которых преподаватель может позволить себе прерваться, или вопросов, в подробности которых он может позволить себе углубиться. Например, он мимоходом предложил представить себе химию как включающую «три измерения». Это легко могло бы стать для него поводом для десятиминутного обсуждения проблем изложения химии в учебниках. Он не может позволить себе это *и* позволяет корпусу содержаний курса разворачиваться так, чтобы каждый раз он мог делать это как «Вспомним, что мы...». И, конечно, все эти черты – темпа, тематической организации и пр. – следует рассматривать как системно-специфические, объективные и наблюдаемые ориентации в отношении {Курса}.

2. Лекция по химии была рассчитана так, чтобы вся презентация закончилась в «положенном месте» через «положенное время»: {Три минуты на вопросы, и расходимся}. Это позволяет нам сформулировать проблему того, как {Видеть} в исполнении лектора его организационную позицию в университете, исходя из таких вещей, как: Преподавал ли он этот курс раньше? Сколько раз он его уже преподавал? В частности, он должен был бы знать, сколько времени он потратит на каждую из записанных на доске формул.

Он должен знать, какого рода вопросы могут возникнуть. Его великолепный темп удивляет нас как вещь, техническими экспертами по которой являются любые профессиональные исполнители. Они очень хорошо ориентируются в том, сколько времени занимают «куски» их презентации.

11. *«Видно, что лектор готовился»*

Относительно демонстрации того, что лектор выполнил требование часовой лекции, нам приходит в голову, что неясно, как этот человек мог готовиться. Мы не способны представить себе работу его подготовки. Например: «Он выбирает темы», как могли бы написать в «Словаре профессий». Но это не подойдет. Он выбирает темы, зная в отношении определенной темы, что он должен будет двигаться «детально», шаг за шагом, но «детально» в том смысле, что тема будет присутствовать только там, где эти шаги как *материальные содержания* темпорально организуют то, в чем *могли бы* заключаться детали.

Добавить по поводу темы *как* деталей. Затем рассмотреть «говорение в целом» и то, что представляет собой *эта работа в качестве* деталей. («Говорение в целом», «утверждения», редкий мораторий на компетентность и фактуальную точность. Включить феномен (Чуши).)

Что-то такое должно существовать. Но когда нам нужно сказать, как это могло бы быть для него чем-то определенным, мы не можем сказать это, исходя из того, что он *наблюдаемо* и тем самым свидетельствуемо делает, не говоря уже – увидеть это там. Мы не могли видеть, что он делал именно *это* в том, что мы могли наблюдать его делающим в рамках и в качестве лекции. Мы не знаем работу химии. То, что мы не *знаем* работу химии, равносильно следующему: мы не знаем, *как* он говорит химию; мы не способны *видеть*, как он говорит химию; мы не способны *наблюдать* его говорящим химию. Мы не знаем, как он ориентировался бы от «темь» к «теме».

12. *«Тематическая организация»*

В пределах лекции ее (Тематическая организация), как повестка дня лекции, сущностно связана со складывающимися структурами рядового, наблюдаемого полносмысленного хода речи (в той мере, в какой она заключается в них). В качестве лекции эта структурная характеристика обеспечивает студента различными ресурсами для (Наблюдения за) ней и (Видения) ее. Одним из таких ресурсов являются (Экзаменуемости), то есть вещи, которые будут спрашиваться на экзамене. Лекторы часто жалуются на то, что студенты слушают лишь экзаменуемые «пункты» и «определения». Остается выявить,

можно ли (Видеть), как лекционная речь ориентируется на слушание студентом (Экзаменуемостей). Наша интуиция – которая представляет собой не более чем мнение опытных людей – состоит в том, что, невзирая на жалобы лектора, значительное число лекций специфически зависит от списка (Экзаменуемостей). Например, лектор, преподававший «Введение в биологию» на протяжении пятнадцати лет, ориентируется на учебный план почти так же, как он ориентируется на улицу, ведущую от кампуса к его дому. Он вполне может (Говорить) студентам, какие вопросы будут на экзамене, посредством произвольной организации лекционной речи.

Однако мы хотим быть осторожны в акцентах, поскольку вопрос не в том, что он может просто (Говорить) им. Нужно учесть, что когда он говорит им – как тогда, когда можно слышать, что он (Говорит), так и тогда, когда он просто (Говорит) им, – его слышат тем самым как одновременно обнадеживающего их и угрожающего им. В чем тут дело? Мы думаем, дело примерно в следующем. Он не загадывает им загадок и не предлагает им головоломок. И, за редким исключением, он не говорит: «Запомните это, потому что я буду спрашивать это у вас на экзамене». И не похоже, что он подсказывает им. Вместо этого он, когда они совместно ориентируются на учебный план, также очерчивает область релевантностей. Но эту область релевантностей невозможно абстрагировать от – не говоря уже о ее отделенности или отделимости от – локальной работы чтения лекции и ее локальной тематической организации как повестки дня. Напротив, студенты знают, что эти релевантности должны быть преобразованы в их собственные практические обстоятельства путем осуществления действий как в рамках, так и за рамками курса, которые в целом представляют собой действия в рамках курса – в рамках в целом такого-как-этот курса. Студент не занимается тем, что выстраивает образование под себя – сам получает образование. Он там не для того, чтобы по собственной инициативе брать на себя ответственность за то, что он будет делать с *тем-что-и-то-что* может быть релевантно, и за обусловленный этим поиск в библиотеке с целью документирования других его черт. Он там не для того, чтобы делать всю эту работу. Это далеко не рутинная черта способа, которым должна обнаруживаться или обнаруживается работа химии, когда она формулируется в качестве курса лекций.

Это интересно, поскольку то, что он изучает данный конкретный курс, должно иметь в качестве своих практических обстоятельств то, что *этот* курс составляет часть серии. Дело не в том, что студент выбирает между данным курсом и любой другой вещью, которой он мог бы заниматься вместо этого в университете. Дело в том, что *этот* курс – один из пяти курсов, которые у него *есть в этом семестре*, поскольку это вызывает к жизни ориентацию на то, что лекция обладает системно-специфическими чертами, связанными не только с тем, как он проводит свое время за пределами данной аудитории, но и с делением на части именно *этого* дня и именно *этой* четверти и т. д.

Например, кандидатские экзамены ежедневно предъявляют к аспирантам-социологам такие практические требования, что в течение двух следующих лет они знают, что готовятся к ним. Имея эту организационную гарантию, они могут решать, на что они могут позволить себе потратить свое время, зная как на основании тематических приоритетов соответствующей профессиональной ассоциации, так и на основании факультетской политики, чьим интересам на факультете будут соответствовать экзаменационные вопросы. *Данный* объект исследования обнаруживается в том, каким образом студенты информируют друг друга, то есть в том, каким образом они показывают необходимую структуру слушания именно этой или именно той лекции. Показывая структуру интереса, они показывают, как следует слушать чтение лекции. В том, что касается других типов соображений, студенты университетов должны быть столь же хорошо настроены на схожие наборы черт чтения лекций.

Особенно интересен следующий феномен: {Пропуск} может служить темой ситуативного запроса, совершаемого студентом через пять минут после начала занятия: «Скажите, что я пропустил в прошлый раз». Этот запрос делается рутинно. Лектора просят предоставить сокращенную версию парадигмы курса. Затем с помощью того, что там и тогда говорит лектор, студенты выясняют, сколько они пропустили, выражая это репликами: «Я лучше возьму у кого-нибудь конспект». Данный запрос характеризуется также тем, что, благодаря вызываемому им ответу, задаваемый вопрос может подсказывать студентам, на какое количество деталей и на какого рода детали они должны обращать внимание, чтобы придерживаться технических, материальных содержаний курса. Студенческая культура ассоциируется с формулой: «Что я пропустил?» – «Да ничего, мы только что говорили о...» Обсуждение студентами обстоятельств происходящего в аудитории, их жалобы на них, то, как они спрашивают друг друга о занятии, то, как они спрашивают преподавателей о требованиях к занятиям по курсу, можно изучать с целью выявления того, каким образом студенты овладевают «способами слушания». Университетско-специфические дела, ограничения, вроде календарных соображений, связанных с последовательным движением от первого занятия к двадцатому, а также сопутствующие обстоятельства обеспечивают структуры релевантности, которые можно подвергнуть анализу на предмет того, как студенты слушают.

13. (Выражение понимания: вопрось)

Мы пытаемся эксплицировать черты {Выражения понимания}, рассматривая, каким образом оно обнаруживается и каким образом с ним обращаются в качестве лекционно-специфической и лекционно-идентифицирующей

работы. Одна такая черта связана со сравнительными способами формулирования вопросов, обеспечивающими серьезное отношение к вопросу не только со стороны того, кто спрашивает, но и, в силу его контингентного отклика, со стороны того, кого спрашивают. Формулируемый объективный и наблюдаемый вопрос неизбежно формулируется во вторую очередь тем, кого спрашивают. Мы подчеркиваем «неизбежно», поскольку в данном случае он знает, что его ответ должен быть ответом, который он может построить так, чтобы учесть тот факт, что он находится на публике и от него не стоит ожидать, что он будет говорить все, в говорении чего он мог бы показать себя компетентным в данной ситуации, хотя для этого нет возможности, не говоря уже – необходимости. Работа {Серьезного отношения к вопросу} должна быть замечаемой, определенной-контингентной-вещью для лектора.

Участники двустороннего или многостороннего разговора обязаны, в силу тех способов, которыми устанавливается очередность реплик в разговоре, слушать реплики таким образом, чтобы то, как ты должен *слушать*, и, следовательно, то, как ты должен *понимать*, формулировалось исходя из правил установления очередности как того же самого феномена. Задача детализации способов присоединения понимания к процедурам слушания при установлении очередности реплик в разговоре очень подробно задокументирована в работах Сакса. Если подходить к вопросу с точки зрения черт лекций, отклоняющихся от правила, состоящего в том, что любой участник сцены может быть вынужден говорить следующим, – правила, которое характеризует любой разговор и обеспечивает наличие в разговоре способов формулирования слушающего как слушающего, осуществляющего понимание, – то разница заключается в возможности того, что лекция {Видится} как ситуация, в которой основным правилом выступает «преподаватель всегда может говорить следующим», при условии, по крайней мере в качестве прототипа, что чтение лекции не предполагает процедур предоставления слова студентам, а заключается в говорении преподавателя, которого студенты эпизодически получают право прерывать, например, во {Время, отведенное для вопросов}. В этой прототипической ситуации способ, которым студент должен показывать понимание, обеспечивается не внутренней последовательной структурой сцены, а совершаемой студентом «привязкой» к присутствию лекции как конкретному, специфическому событию.

Следствия из данного правила можно проиллюстрировать множеством способов. Например, рассмотрим, чем учебные аудитории напоминают в этом отношении пресс-конференции в Белом доме. Обращаясь к президенту представитель прессы, зная, что он не сможет высказаться еще раз после того, как президент ответит на его вопрос, будет строить свой вопрос в том месте, где он должен задать его, с учетом дальнейшего своего не-участия в качестве

собеседника. Он скажет: «Господин Президент, известно ли вам то-то и то-то, и если вы планируете поступить так-то и так-то, что вы об этом думаете?» Это вопрос, специфически ориентированный на данную черту. *Мы должны выявить внутреннюю структуру речи в учебной аудитории, чтобы понять, как она связана с подобными свойствами.* Эти устойчивые, специфические черты обеспечивают способ слушания, который является более глубокой чертой происходящего на сцене, нежели предусматривает факт учебного заведения. Эти черты, однако, не следует рассматривать исключительно на уровне их объективных продуктов, скажем, речевых структур. Скорее, их следует эксплицировать с учетом таких сопутствующих черт, как последовательное положение данной лекции по отношению к следующей лекции, позволяющих в конечном итоге сдать экзамен, который подсказывает, как нужно слушать, чтобы обнаруживать в речи те места, где позже будут применяться критерии объяснимого понимания.

III. Аудитория в деталях

Вопрос: как много деталей видит лектор в проявлениях аудитории? Еще *более хороший* вопрос: в каких проявлениях аудитории заключаются детали, которые лектор видит в рамках и в качестве (Аудитории)? И еще более хороший вопрос: в каких проявлениях аудитории заключаются детали, которые лектор, в рамках и в качестве (Чтения лекции), видит в рамках и в качестве (Аудитории)?

Для лекторов аудитории разного размера обладают своими характерными деталями в отношении *зримости* аудитории как одного из социальных фактов чтения лекции – одной из организационных вещей* чтения лекции. Лектор всегда располагает деталями. Это не ситуация «или/или». Напротив, детали имеют характерное качество. Или лучше так: детали являются характерными деталями. (Подумайте о характерных деталях как об одном слове.)

В «Повторяющихся темах в исследовании NOOA¹» я описываю использование *организационных вещей*. Это хайдеггеровские вещи. Тем не менее такой способ употребления имеет своим истоком материальные основания деятельности по Дюркгейму, а не методы феноменологической философии. На этих основаниях социальные факты замещаются социальными фактичностью. Обсудить фактичность, сказать об (Опоздании). Это обеспечивало бы свойства фактичности (Опоздания) как локально производимых зримостей.

У нас есть идея характерных деталей, но нет данных, достойных упоминания, поэтому мы не знаем, где начинать разбирать большой вопрос о

¹ Расшифровать аббревиатуру не удалось. – Прим. пер.

том, в каких «приемах» заключается работа смотрения в рамках и в качестве лекций. Но любой серьезный анализ характерных деталей в рамках и в качестве «зримостей» аудитории требует обращения к этим приемам.

Это не значит, что сказать нечего. Можно начать с двух предложений.

1. Рассмотрим {Узнавающее кивание}. Разница между десятью и пятью-десятью студентами на лекции состоит в том, что в случае десяти лектор не может обойти вниманием социальный факт кивания, в то время как при наличии сотни студентов он может это не {Замечать}. Он не должен {Видеть} кивание, за исключением того случая, когда кивание в первых рядах становится доступно ему в качестве ресурса, который нестрого отслеживается. И как лектор может игнорировать аудиторно-специфические события, так и аудитория может игнорировать его.

2. Если размер учебной группы превышает определенную величину, лектор и аудитория опознают характерные детали и ориентируются на них как на детали, составляющие первое «что?», первую и единственную известную им организационную вещь, реальную вещь, с которой они сталкиваются. Рассмотрим курс, читаемый аудитории из пятисот человек. Один из частых профессиональных советов, прямо связывающих работу чтения лекции с числом студентов, гласит: если на курсе *так много* студентов, вы должны – поскольку, нравится вам этот или нет, вы в любом случае будете – сокращать количество пунктов, упрощать их, углубляться в них. Поэтому делайте много {Перерывов} и {Пауз} в ходе занятия. Не заставляйте студентов вас постоянно внимательно слушать. Ориентируйтесь на стандартное, большое число студентов, строго формируя изложение. И так далее.

Эффективность подобного совета и его организационные основания можно подвергнуть сомнению также в свете потенциальной релевантности характерных деталей для производства событий чтения лекции. Это серьезно сказывается на доступности аудитории и лектору характерных деталей, составляющих зримости реальных вещей чтения лекции. Один пример: если в аудитории пятьсот человек, то возложить на лектора {Личную ответственность за убедительность обсуждения} как наблюдаемую *вещь* может быть интерактивно невозможно.

Безусловно, подобные структуры еще предстоит выявить.

1. {Нетерпение аудитории по мере приближения конца лекции}

В том месте, где происходит {Приближение конца лекции}, аудитория начинает проявлять нетерпение. Несмотря на нетерпение, лектор продолжает говорить. Сначала нам показалось, что своими высказываниями он умыш-

ленно их задерживал. Однако на самом деле ему задали хороший вопрос. Он читает лекцию; лекция для него такова, что он знает материал как свои пять пальцев; более того, он неинтересен ему. Его увлек вопрос, прозвучавший в конце. Студент спросил: «Можно ли это обобщить таким образом, что все кратковременные процессы либо S, либо T?» На этом вопросе он мог бы развернуться. Мы видели, что в этот момент он ищет для себя возможность показать свое глубокое владение темой и затем цепляется за нее. Нетерпение возникло потому, что {Тема была завершена}. Но для него {Завершение темы} послужило {Местом} личного триумфа.

2. {Гул в аудитории: шумное собрание}

В момент {Завершения темы} как в лекционно-специфическом {Месте} происходят и другие вещи. По мере приближения конца слышится слитный гул, и лектор смотрит, чем он вызван. Вся сцена гудит. Будем говорить о данной сцене как о шумном собрании. В техническом плане феномен таков: аудитория организуется в виде локальных разговоров*. Видно, что студенты в локальных компаниях – в разговорных секторах* – озвучивают свои интересы, свои проблемы, свои вопросы. Нет, не «видно», а {Видно}. Вопрос для нашего исследования таков: *в разговоре* они сверяются друг с другом: «Это ли было?» Но даже это слишком слабая формулировка, поскольку вопрос, если принимать «в рамках и в качестве разговора» всерьез, таков: в рамках и в качестве организации смены говорящих при разговорном изложении химии они «сверяются друг с другом». Фраза «сверяются друг с другом» говорит пока о совершаемой ими работе. Эту работу еще предстоит выявить.

В рамках и в качестве разговорного изложения химии они произносят проблематичный материал, который нельзя адресовать лектору. В рамках и в качестве бесчисленных разговорных объединений они «упаковывают» его для себя. Это ведет к тому, что {Видно} – значит {Видно} из перспективы разговорной «атмосферы» лекционного зала. И то, *что* происходит, пока лектор произносит оставшееся, – это то, что мы слышали как «умышленное задержание их». Если он *действительно* умышленно их задерживает, тогда это интересная черта, поскольку она потенциально связана со способами организационного конституирования внимания на лекции как лекционно-специфическим феноменом. Такого рода производимые структуры внимания сущностно несовместимы с работой чтения лекции.

Шумное собрание обещает стать мощным феноменом. Кроме того, релевантность организации смены говорящих при разговорном изложении химии для спецификации структур внимания шумного собрания обеспечивает эффективный метод анализа связности, непротиворечивости и т. п. чтения-лекции-в-рамках-и-в-качестве-определенной-дисциплины. Чтение

лекции «рамках и в качестве химии» *есть* делание химии; говорение химии *есть* химия.

Сразу же возникают эксплицирующие вопросы: Должна ли аудитория быть определенного размера, чтобы «гудение» стало критическим? Хотя бы четыре участника? Всего четыре участника? Должна ли аудитория быть большой?

Сравним эту организацию «полной комнаты разговоров» с вечеринкой. Обе ситуации можно дескриптивно охарактеризовать в начале исследования как «проблему понимания»: слышание звуков устного английского языка на скрывающем фоне устного английского языка. Но вопрос не может заключаться в слушании «звуков устного английского языка». Вместо этого вопрос в следующем: материальные содержания разговорных событий в рамках и в качестве 1) полной комнаты во время чтения лекции, 2) полной комнаты во время вечеринки, 3) полной комнаты в закусочной и других шумных собраний различаются. Обратите внимание: производительная работа каждой «полной комнаты» может быть *сведена к и представлена в качестве* порядка свойств измерения децибелов.

Нужно собрать коллекцию случаев, чтобы дополнить феномены гула на лекциях, а также варианты гула. Для начала нам следует открыть свой «музей» шумных собраний.

В качестве отправной точки анализа мы можем взять «практические искажения» этих феноменов магнитофонными записями. Под «практическими искажениями» *я не имею в виду* ошибки или поводы для нашей неудовлетворенности техниками записи. Вместо этого я имею в виду практические события, в качестве которых слышатся и в которых показуемо состоят естественно объяснимые аудио- и видеоискажения.

Есть еще один вопрос, который нужно кратко упомянуть и на который можно ответить, только изучив собранные материалы: возникает ли гул по завершении лекции или в момент {Завершения темы} как в лекционно-специфическом месте? Мне кажется, я спрашиваю: в каком месте чтения лекции это происходит? (Происходит – значит производится и слышится, допустимо опознанию в таком качестве, согласно Саксу, Щеглову и Джефферсон.)

3. {Завершение занятия}

1. Следующая группа студентов начинает собираться в дальнем конце зала еще до окончания лекции, и за счет этого мы теперь видим: а) очередность организации использования лекционного зала; б) часы приобретают существенное значение, как и в) нетерпение аудитории; г) ориентацию лектора на их нетерпение и д) их знание того, что его {Время вышло}; е) этими событиями лектор и аудитория осуществляют завершение занятия как

системно-специфическую черту этого места, здесь и сейчас, в университете; ж) наконец, за счет этого мы видим, что лекция не была лекцией *о* химии, поскольку *теперь* видно, что лекция имеет свойства демонстрации «именно и только этой *части* химии», в том отношении, что лектор и аудитория занимают лекционный зал от пяти до одиннадцати минут, и в том и в качестве того, что должна происходить ротация лекционного зала.

2. Мы сталкиваемся с организационной вещью, составляющей заявляемое лектором право не объявлять о близости окончания лекции, а достигать того, что {Занятие близко к окончанию}. Это своеобразная короткая пауза перед заключительными словами. Его заключительными слова были: «Мы продолжим в следующую среду». Разумеется, когда он произносил это, его уже поглощало движение. Мы полагаем, что это один из приемов {Завершения занятия}; мы впечатлены им и хотели бы узнать о нем побольше, поскольку преподаватель использовал его даже несмотря на то, что занятие уже завершалось.

IV. Жалобы студентов

Если выделять некоторые характеристики, без опоры на реальные материалы, то студенты часто жалуются, что преподаватель непонятен; что его материал не организован; что он не подготовился; что он не говорит группе, «где мы» по ходу лекции. (Зачем беспокоиться о списке характеристик? Их можно использовать для обучения поиску аспектов работы студенческих жалоб *in situ*.)

Рассмотрим студенческие жалобы в целом. Используем не именно *эти* жалобы, а возьмем их наравне с другими для иллюстрации студенческих жалоб. Мы приведем характерные примеры.

Жалобы могут иметь своим источником попытки студентов использовать в качестве модели лекции лекцию по одному курсу, а затем искать в лекции по другому курсу то, чего в ней не хватает, используя для выяснения этого оставшуюся у них в памяти лекцию. Оставшаяся в памяти лекция используется *in situ* как составной элемент локально выстраиваемой процедуры поиска и детализации недочетов. Локально выстраиваемая процедура – интересный объект. Она указывает в качестве одного из явлений и использование студентами множества локально выстраиваемых этнографических приемов детализации (см. у Мелинды Баккус), направленных на обнаружение, отбор, установление, уточнение, оправдание «причины для жалобы». Источником некоторых очень эффективных форм жизни университета является распроstrаненная практика форматирования конспектов лекций. Под форматированием конспектов лекции я имею в виду подчеркивание, выделение,

перечисление, помещение заметок на полях с целью тематизации работы чтения лекции.

Подобное форматирование упорядочивает работу лекции как ту или иную повестку дня. Кроме того, *экспонируя* отформатированную работу, обнаруживаем, что формат предоставляет ресурс, позволяющий сделать демонстрируемыми *формальные* характеристики этой работы – характеристики, которые, благодаря использованию формата, являются демонстрируемо фактуальными и идентифицирующими работу чтения лекции, даже несмотря на то, что они независимы *от* и безразличны *к* материальным содержаниям данной работы: такие характеристики, как обобщающая ясность, или обобщающая связность, или обобщающая непротиворечивость, или то, что ее аргументы состоят из сегментов, которые возникают по мере поступательного, выдержанного в надлежащем темпе упорядоченного разворачивания, и т. д. и т. п.

1. Студенческая жалоба* (Где мы?)

Мы должны собрать случаи жалобы (Где мы?) и самым тщательным образом их изучить. (Где мы?) – жалоба, которую лектор не высказывает группе в ходе лекции. Она возникает как составной элемент ансамбля (Сегодняшняя лекция), который представляет собой в качестве текстуры «развивающийся островок порядка». «Островок порядка» обсуждался выше в теме (Прерывание), нет, она называлась (Порядок тем). Данный тип текстуры предполагает «сильную локальную историю». Например, мои университетские курсы не только в рамках одной лекции, но в ходе всего курса лекций таковы, что (Где мы?) является специфически и даже сущностно «всерелевантной» их составляющей. Даже при наличии форматирования данной работы, обеспечиваемого студенческими конспектами, релевантности составляющей (Где мы?) гораздо сильнее, чем при игре в закрытые шахматы. Исследование жалобы (Где мы?) может вполне оказаться прорывом к золотой жиле. Видеозаписи были бы *sine qua non* для таких исследований.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКЦИЯ (О некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении)

Татьяна Тягунова

Академическая лекция – объект неиссякаемых сетований если не всех, то во всяком случае большей части критически настроенных педагогов. Лекции – с точки зрения этой критической позиции – несправимо порочны как форма организации процесса обучения и существенно неинтересны как форма осуществления деятельности преподавания. Порочны – поскольку «традиционны» в своем превращении средневековой схеме передачи знаний и «монологичны» в своем превращении студентов в «пассивных реципиентов» передаваемых знаний. Лекция – это своего рода академический динозавр, не только прекрасно сохранившийся, несмотря на все исторические трансформации образовательной системы, но и обнаруживший своего рода ген бессмертия. Неинтересны – поскольку в своем регламентированном учебными планами «рутинном» исполнении суть «вечное повторение» того же самого. Исследование лекции в этом отношении изначально сомнительно. Как преподаватели, так и студенты не рассматривают изучение столь «банальной» вещи, как чтение лекции, в качестве достойного внимания объекта. Отчасти это объясняет отсутствие эмпирического анализа практики чтения лекции со стороны отечественных исследователей, в то время как в концептуализациях и дидактических тематизациях данной «формы обучения» недостатка нет. Именно этот «банальный» объект и будет, однако, в центре внимания настоящей статьи.

Я не буду описывать лекцию с точки зрения ее эффективности как метода преподавания. Я также не буду рассматривать лекцию с точки зрения ее нормативных целей, функций или требований. Другими словами, я не буду ни тематизировать, ни оценивать, что есть лекция вообще или чем она должна быть. Моя цель – проанализировать академическую лекцию в ее конкретной феноменальности, в ее текущем исполнении как *повседневно осуществляемую университетскую практику*. Таким образом, объектом моего анализа будет *рядовое* – т. е. рутинно, непроблематично, ординарно проводимое и производимое изо дня в день в рамках того или иного университетского курса – *лекционное занятие в его конкретной реализации*.

Методологические замечания

Практика чтения лекции будет рассматриваться как *повседневно осуществляемая* практика. Повседневная осуществимость лекции есть черта самой лекционной практики как любой рутинно, упорядоченно и компетентно исполняемой деятельности. Повседневная осуществимость социальных практик свидетельствуема в своей исполнимости. Однако это не значит, что она дана как таковая. Осуществляемый характер повседневных феноменов не дан в качестве непосредственного объекта анализа, будучи в то же время принципиально доступным в своей исполнимости, поскольку социальная реальность, являясь «осуществляемой реальностью» (Bergmann, 1994, 6), представляет собой одновременно и *наблюдаемую реальность*. Она наблюдаема, поскольку непрерывно и методически производится членами общества посредством согласованных осмысленных действий, которые в своей согласованности и осмысленности могут быть аналитически обнаружены и описаны¹. Однако для того, чтобы видимая в своей фактичности практика стала аналитически доступной в своей феноменальной осуществимости, требуется определенная модификация исследовательской установки. Эта модификация означает не замену естественной установки на научную (в шюцевском смысле), а скорее удвоение исследовательского взгляда, необходимость которого обусловлена одновременной общностью и различием практик исследования и участия.

Различие связано в первую очередь с различием в прагматике действий. Аналитик не действует так, как действуют непосредственные участники уже в силу того, что его цели не тождественны целям участников исследуемой деятельности: они состоят в описании, а не исполнении данной деятельности. Для участника его действия осмысленны и рациональны изнутри той практики, которую он осуществляет и компетентным исполнителем которой он является. Он знает, как действовать и действует так, что его действия оказываются «зримо-рациональными-и-сообщаемыми-для-всех-практических-целей» (Garfinkel, 1967, vii). Является ли их «зримая» осмысленность и рациональность такой же данностью для исследователя? Зримая осмысленность и рациональность наблюдаемых действий доступна исследователю в той мере, в какой он располагает определенным *опытом участия* в наблюдаемой практике², т. е.

¹ Я не считаю, что *всё* видимо и наблюдаемо, но то, что видимо и наблюдаемо, может быть обнаружено и описано.

² Располагать определенным опытом участия в некой практике не значит с *необходимостью* быть непосредственным участником данной практики, иметь членство и/или принадлежать группе постоянно и профессионально практикующих данную деятельность. Это означает иметь навыки взаимодействия в соответствующей обстановке и знание деталей ее осуществления, достаточные для адекватной практической ориентации в ней. Данное знание «этно-специфично» (Patzelt, 1987), или «этнографично» (Deppermann, 2000), в том смысле, что оно принадлежит любой отдельной социальной практике во всей специфике ее различных воплощений, и которое может приобретаться различными способами и комбинациями последних, включая наблюдение, чтение, консультирование, опробование-в-действии и т. д.

соответствующей социальной компетентностью. Осмысленное и понятное здесь и сейчас действие (для участника) будет осмысленным и понятным здесь и сейчас действием (для исследователя) лишь при наличии соответствующего опыта участия в данной практике. Сказанное можно пояснить на следующем примере. Пример взят из статьи швейцарского социолога Томаса Эберле, в которой он описывает свой опыт пребывания среди австралийских аборигенов¹.

Во время одной из своих первых встреч с местными жителями Томас Эберле, прибывший вместе со своей женой в Австралию для проведения исследовательского проекта, предусматривавшего серию контактов с коренными австралийскими аборигенами, оказался свидетелем рыбной ловли и участником последовавшей затем трапезы: пойманная рыба была тут же приготовлена на разведенном на берегу костре, и супругам Эберле было предложено разделить ужин. После того как с едой было покончено, чета Эберле закурила и предложила сигареты аборигенам. Аборигены угостились сигаретами, причем некоторые из них взяли сразу по две. Вслед за этим Эберле мог наблюдать, как в течение короткого времени сигареты сменили своих владельцев. В итоге этого обмена у одних аборигенов оказалось несколько сигарет, в то время как другие оказались ни с чем. Логика этой процедуры распределения, признается Эберле, так и осталась для него непонятной (Eberle, 2007).

Описанная ситуация представляет собой то, что в антропологической литературе принято называть «крайний случай столкновения с чужой культурой». Однако только культурные различия вряд ли могут дать удовлетворительный ответ на вопрос, почему в своей зримой осмысленности и согласованности для действующих их действия, тем не менее, остались непонятны (но при этом не лишены рациональности) для постороннего участника. Они не сводимы ни к тому, что составляет культурно-специфические отличия австралийских аборигенов от белого западного человека (например, некий специфический обычай австралийских аборигенов обращения с сигаретами фабричного производства), ни к тому, что ситуативно разворачивается в актуальном «здесь и сейчас». Конститулируемые «здесь и сейчас» в ситуации взаимодействия с чужаком, описанные действия содержат нечто, что отсылает за пределы актуального «здесь и сейчас». Они указывают на специфическое знание повседневной практики, наличие которого обеспечивает непосредственным участникам осуществляемой процедуры распознаваемо осмысленное и не требующее оглашения поведение и, соответственно, отсутствие которого способно создать определенные трудности в улавливании смысла происходящего.

Исследователь, изучающий образовательную практику, находится, разумеется, – как компетентный член того же общества, что и участники дан-

¹ Специфика ситуации заключалась в том, что в ряде описываемых им контактов с местными жителями общение происходило без переводчика. Приводимый здесь пример представляет собой именно такого рода случай взаимодействия.

ной практики, и как настоящий или бывший член того же сообщества, что и участники изучаемой практики (как минимум по той причине, что получил формальное образование) – в гораздо более выгодном положении, чем швейцарский антрополог, наблюдающий за австралийскими аборигенами. Он *знает* исследуемую им практику. Он «знает» ее в том смысле, в каком швейцарский антрополог не знает практики (в чем бы последняя ни состояла) аборигенов. Он знает ее в ее непроблематичности, при этом не зная ее в деталях и порядке осуществления. Ставя перед собой задачу выяснить последнее, он, в принципе, может пойти двумя путями. Он может проблематизировать непроблематичное, то есть стать «как-если-бы-антропологом», начав рассматривать участников исследуемой практики в качестве местных аборигенов. Либо он может использовать непроблематичное в качестве ресурса объяснения, то есть сам стать своего рода местным аборигеном. Как путь антрополога, так и путь аборигена рискуют не достичь цели, упустив предмет исследования – в первом случае уже на старте, вследствие замены структур релевантности непосредственных участников структурами релевантности исследователя, во втором – на полпути: использование в качестве исследовательского ресурса повседневного и в силу этого непроблематичного знания требует от исследователя особой акробатической ловкости, которая бы не позволила соскользнуть ни в сторону здравого смысла, ни в сторону простой тавтологии. Тем не менее без обращения к практическому повседневному знанию исследование повседневных феноменов – предприятие, изначально обреченное на провал.

Практическое повседневное знание – одно из условий и ресурсов анализа, так же как оно является условием и ресурсом осуществления деятельности для самих действующих. обстоятельные анализы Альфреда Шюца¹ обеспечили нас пониманием того, что действующие могут и, как правило, используют его в качестве *нетематизируемого* ресурса при осуществлении своей практической деятельности, делая это с полным на то основанием. Феноменологический анализ конституирования социальной реальности также обеспечил нас пониманием того, что действующие могут в случае, когда того требуют практические обстоятельства, делать свое знание *тематически релевантным ввиду и для решения конкретных практических проблем* в планировании и координации взаимодействия, что также вполне оправданно. Управление данным знанием как фактом составляет неизменный интерес и задачу для действующих в организованном осуществлении ими своей практической деятельности. В отличие от этого специфический интерес исследователя суть *сами способы*, с помощью которых действующие решают релевантные для них проблемы и задачи в ходе осуществления определенной практики. Другими словами, для исследователя вопрос о том, что представляет собой

¹ См.: Schütz, 2003.

тот или иной факт, *должен стать* вопросом о том, каким образом осуществляется его фактуализация, в работе по осуществлению которой этот факт и состоит. Для него обнаружение того, для-чего осуществляется определенная последовательность действий, не может быть отделено от вопроса о том, как определенная последовательность действий становится тем или иным фактом. Это значит, что для исследователя повседневное практическое знание представляет неизменно и неустранимо тематически релевантный ресурс, тематизируемый *в своем способе использования*. Исключать из внимания это обстоятельство было бы сродни выкачиванию воды из озера с целью лучше рассмотреть, как в нем плавают рыбы.

Если, таким образом, специфический интерес исследователя должен состоять в описании конкретных способов и деталей решения практических проблем – именно так, как они решаются непосредственными участниками здесь и сейчас, хотя и не исходя исключительно и лишь из актуального здесь и сейчас. Если для того, чтобы описать практику «изнутри» данной практики – так же как непосредственный участник действует «изнутри» этой практики, – исследователь должен обнаружить для-чего-интерес действующих в его связи со своим как-интересом, тогда можно сформулировать следующие два методологических принципа. 1. Исследователь не выносит за скобки свои «свойства действующего субъекта» (*Habermas, 1981, 167*), а с необходимостью тематически удерживает их в качестве одного из аналитических ресурсов, делающего возможными, но не легитимирующего его аналитические действия. Основная методологическая проблема заключается не в том, чтобы очистить исследовательский взгляд от прагматических свойств действующего, а в том, чтобы особым образом использовать их, следуя прагматике исследовательских действий. 2. Специфика этого использования состоит в двойном соотношении имеющегося у аналитика практического знания повседневных структур взаимодействия с актуальным ходом исследуемого взаимодействия в данном конкретном случае его реализации и ходом самой практики исследования, – т. е. *таким образом*, чтобы используемое практическое знание являлось *результатирующим достижением анализа*, а не документально применяемой схемой объяснения. Шюц, безусловно, прав, настаивая на необходимости модификации исследовательской установки по отношению к естественной установке повседневной жизни. Вопрос, однако, в том, о какого рода модификации должна идти речь. В действительности нет никакой необходимости в элиминации естественной установки посредством ее замены позицией отстраненного теоретизирующего наблюдателя. Каковы бы ни были нормативные требования осуществления научных процедур – в чем бы последние ни заключались: применении строгих статистических методов, математических моделей или логических закономерностей, – их *действительное* осуществление неизменно обнаруживает их этнографи-

ческую «неизлечимость»: обусловленность естественными практическими обстоятельствами реального оперирования научными «данными» и «фактами». Модификация естественной установки должна означать не вынесение ее *за* скобки, а помещение *в* скобки: естественная установка и тот способ, посредством которого она позволяет обнаруживать себя, являются частью подлежащих описанию свойств естественных событий. Иными словами, в эмпирическом изучении, т. е. обнаружении *и* описании работы по производству естественных свойств событий (в их стабильности, повторяемости и упорядоченности), с точки зрения использования *и* тематизации естественных свойств событий (в практических обстоятельствах их конкретного осуществления в данном рассматриваемом случае) естественная установка (исследователя) должна составлять фокус исследовательского интереса в той же мере, в какой и исследуемая практика.

Определяемое и направляемое описанными выше принципами анализа, мое внимание будет концентрироваться на обнаружении присущих практике чтения лекции *регулярностей*, благодаря которым происходит упорядочивание и (вос)произведение происходящего; возникающих и решаемых участниками по ходу чтения лекции практических задач, или *проблем*, а также рутинно применяемых ими практических *методов* решения этих проблем, короче, тех организационных обстоятельств, посредством которых лекция повседневно и систематично производится. Данная задача как цель и предмет исследования была сформулирована и последовательно уточнялась в ходе самого анализа, который включал: многократное прослушивание аудиозаписи лекции, чтение транскрипта этой аудиозаписи и заметок, сделанных во время посещения и наблюдения за происходившим на лекции, а также прослушивание аудиозаписей и чтение транскриптов других лекций, обращение к опыту посещения других лекций и сделанным в процессе их наблюдения заметкам, и, наконец, обращение к опыту посещения и чтения лекций во время собственного обучения в университете¹. То есть как конкретизация постановки проблемы анализа – анализ академической лекции с точки зрения

¹ Тем самым я хочу подчеркнуть, что практика исследования в такой же степени связана с практическими обстоятельствами своего осуществления, как и любая другая социальная практика, будь то сдача экзамена по ядерной физике профессору И. В. Черёмушкину или покупка бараньей лопатки для горохового супа в мясной лавке центрального рынка. Исследовательская практика неразрывно связана с ситуационными обстоятельствами своего практического осуществления, составляющими рациональный порядок исследовательских действий, и эта ситуационная рациональность – не досадное вторжение имеющих, к несчастью, место случайностей, бросающих тень на представляемые в итоговом формате «научной статьи» результаты проведенного «как полагается», подтвердившего «как ожидалось» и выявившего «как было намечено» исследования. Ситуационная рациональность исследовательской практики – не «теневая кухня» исследования, а сама его сущность.

производимых ею и в ее рамках регулярностей, проблем и методов решения последних, – так и представленные в данном тексте конкретные регулярности, проблемы и методы были обнаружены, сформулированы и уточнены в процессе и по ходу самого анализа.

Я буду использовать определенные категории, такие, например, как цели, функции или ориентации действий. Данные категории могут быть восприняты как менталистские приписывания. Тем не менее их употребление в данном случае не подразумевает никакой отсылки к ментальным состояниям или процессам. Единственное, к чему они отсылают, есть процессуальные аспекты осуществляемого коммуникативного взаимодействия. «Менталистские приписывания» вполне способны обнаружить свою адекватность и релевантность в том случае, если с их помощью может быть продемонстрирован обширный комплекс коммуникативных действий, не сводящийся несовместимым феноменам к одной непротиворечивой системе. Данные категории играют в таком случае роль результирующих достижений анализа: они представляют собой вводимые *post hoc* единицы прояснения эмпирически обнаруженных регулярностей. Другими словами, данные категории являются аналитическими категориями, они не составляют часть естественного глоссария, использовавшегося непосредственными участниками описываемой практики. Они – часть естественного глоссария описывающей практики. В то же время в качестве составляющих аналитической практики они должны позволить указать на те свойства описываемой практики, составляющими которых являются элементы естественного глоссария участников. То есть их релевантность должна быть удостоверена действиями непосредственных участников.

Мое изложение будет строиться следующим образом. Каждый из описываемых в своей регулярности феноменов будет сопровождаться одним или несколькими отрывками из стенограммы реально прочитанной лекции¹, полная версия транскрипта которой приводится в Приложении. Описание данных феноменов² – это описание эмпирически производимых и зафиксированных в таком качестве регулярно осуществляемых действий участников лекционного занятия, в то время как указываемые в рамках и по ходу данного описания соответствующие проблемы или задачи, решаемые участниками, а также методы их решения необходимо понимать аналитически: их формулирование представляет собой результат осуществленных в ходе анализа действий и принятых аналитических решений исследователя.

¹ Лекция была прочитана для студентов-психологов в одном из белорусских вузов в 2007 г. Аудиозапись данной лекции была сделана с разрешения и по предварительной договоренности с читавшим ее преподавателем.

² Их список не является исчерпывающим ни с точки зрения лекции в целом как академической практики, ни в отношении данного конкретного лекционного занятия.

Наконец, несколько технических замечаний. При расшифровке аудио-файла записи анализируемой лекции использовалась система транскрипции, разработанная в рамках анализа разговора¹. Высказывания преподавателя и студентов обозначены соответственно посредством «Пр» и «Ст»/«Ст-ты». В силу того что при прослушивании аудиозаписи порой трудно было отличить, принадлежит ли следующее высказывание другому студенту, или продолжает говорить тот же студент, который говорил перед этим, я вынуждена была ограничиться при транскрибировании аудиофайла лишь общим обозначением студенческих высказываний как принадлежащих соответственно «студенту» или «студентам». Тем не менее в отдельных местах я буду по ходу описания указывать на принадлежность высказываний разным студентам, когда данное различие будет релевантно для анализа и соответствующий фрагмент аудиозаписи будет позволять достоверно установить это различие.

Регулярности, проблемы и методы их решения

Начало

Как и всякое социальное событие, лекция имеет начало и окончание. Как они могут организовываться? Как они организуются в данном случае?

Фрагмент 1

001	Пр:	ну что↑=э: давайте э: начнем наше сегодняшнее
002		занятие мы с вами продолжаем изучать=э теоретические
003		основы конфликтологии и вспоминайте у нас из этой
004		общей темы (значт=теория) конфликта осталось с вами
005		ещё два вопроса. во первых это (.) конфликтное
006		взаимоде↑йствие стратегии тактики стили. и во вторых
007		это дина↑мика конфликта очень такой объёмный вопрос,
008		и очень (.) а: интересный поскольку мы ознакомимся
009		а не только с тем как конфликт возникает развивается
010		и завершается, но остановимся <<all>и на вопросах
011		((звук хлопающей двери)) <<all<здравствуйте> (.) а: на
012		вопросах э: которые касаются эскалАции конфликта,
013		то=сть=том а: м: каким Образом за счет каких фАкторов
014		<<len>осуществляется а:> рост напряжённости конфликта;
015		а: и: э:: обратим внимание э: на то э как эскалация
016		прекращается, и что в=общем=то делать э вслед за тем а
017		как рост напряжённости а прекратился. а: как выйти и:з

¹ См.: *Selting M.*, 1998.

018	такой ситуации. тк=вот давайте начнём с вопроса
019	<<call>о конфликтном взаимодействии,> (.) э стратегиях
020	тактиках и стилях. (1.0) конфликтное взаимодействие,
021	стратегии тактики и стили. (10.0) э надо отметить, что
022	действия участников в.: в: (.) конфлИкте направлены на

Первое, что обращает на себя внимание, это несовпадение начала занятия и начала чтения лекции. Первое высказывание преподавателя («ну что, давайте начнем наше сегодняшнее занятие») и все последующие до слов «так вот, давайте начнём с вопроса о конфликтном взаимодействии» (стр. 018–019) не начинают лекцию, а образуют, скорее, начало начала лекции. Посредством данных высказываний преподаватель обращает внимание участников именно на начало учебного занятия – *занятие* началось, хотя *чтение лекции* еще нет. Чтение собственно лекции начинается лишь после паузы продолжительностью 10 с (стр. 021), когда преподаватель произносит слова «надо отметить, что...». Вместе со словами «*конфликтное взаимодействие, стратегии тактики и стили*» (стр. 020–021), обозначающими тему первого вопроса, эта пауза служит переходом к лекции как таковой. Высказывание «ну что, давайте начнем...» выполняет при этом одновременно и организационную и конститутивную функции: оно предвещает начало лекции, используясь в качестве средства привлечения внимания присутствующих к тому, что сейчас начнется лекция, и одновременно категоризирует присутствующих в их статусе преподавателя и студентов. Другими словами, присутствующие становятся преподавателем-читающим-лекцию и студентами-слушающими-лекцию. Значит ли это, что до этого момента присутствующие не являлись студентами? Нет, разумеется. Данная фраза не «превращает» их в студентов¹ – она удостоверяет их присутствие в качестве таковых, делая релевантным соответствующий набор поведенческих ожиданий, т. е. определенным образом ориентируя их действия: студенты становятся студентами-слушающими-лекцию, что значит прекращают, как правило, разговоры, перестают шуметь, принимают соответствующее положение тела, например, начинают смотреть на преподавателя, т. е. человека, расположившегося за кафедрой/у доски/за стоящим впереди столом и т. д., а не в окно или на соседа, открывают конспекты и т. п. Различие между началом лекционного занятия и собственно чтением лекции может быть обнаружено практически

¹ Так же как она не превращала меня как исследователя-присутствующего-на-лекции в студента, делая меня при этом исследователем-слушающим-лекцию (или – для студентов, не знавших, в отличие от преподавателя, о моих исследовательских целях, – посторонним-слушающим-лекцию). Другими словами студент – это множественность, включающая в себя, помимо присутствия в аудитории, где читается лекция, осуществление целого ансамбля локальных реализаций бытия-студентом.

в любой лекции, при этом каким именно образом оно будет производиться, зависит от конкретных обстоятельств чтения данной лекции¹.

Заметим, что преподаватель использует местоимение *мы*. Говоря, что присутствующие на данном занятии продолжают изучать теоретические основы конфликтологии (стр. 002–003), преподаватель делает это от имени всех присутствующих, включая тех, кто «продолжает изучать», и себя самого. Данное «мы» – отнюдь не идентично тому «мы», которое обычно используется выступающим докладчиком или автором печатного текста и служит, как отмечает Гофман (Гофман, 2007), для обозначения текстуального Я, призванного выражать академический голос, благодаря чему говорящий презентует себя как занимающего особую позицию, отличающую его от позиции, занимаемой аудиторией. В данном случае местоимение *мы* выполняет, скорее, *специфически учебную* функцию. В чем состоит эта специфичность? Говоря «мы», преподаватель обозначает ситуационные обстоятельства происходящего именно *как учебного занятия*. Другими словами, местоимение *мы* используется здесь не для проецирования текстуальной позиции. «Мы» маркирует текущую ситуацию. Ни студенты, ни сам преподаватель, разумеется, не воспринимают употребляемое здесь «мы» как то, что могло бы послужить основанием для рассмотрения преподавателя как *такого же*

¹ В большинстве случаев, например, преподаватель начинает занятие с приветствия. Однако, каким образом это будет сделано и будет ли сделано, определяется контингентными обстоятельствами конкретной ситуации. Преподаватель, заходя в аудиторию, вообще может не здороваться со студентами, например, потому что данное занятие – уже не первое проводимое этим преподавателем с этими студентами в этот день. (Конечно, он может не здороваться и потому, что «просто зануда», «растяпа», «глубоко ненавидит студентов» или «встал не с той ноги», однако, каковы бы ни были причины его поведения, в своем осуществляемом таким образом качестве последнее является частью *данной* ситуации, а значит, как имеет определенные фиксируемые и учитываемые другими следствия для ее текущей организации, так и само сообразуется с особенностями ее организации.) Или он может поздороваться со студентами перед дверями аудитории, в которой будет проходить лекция: ситуация, когда аудитория закрыта и студенты ждут преподавателя в коридоре, – достаточно распространенный случай (во всяком случае, в отечественном образовании). Последнее, например, имело место в анализируемой здесь лекции. (Об организационных особенностях начала академической лекции см. также статью Д. Фрэнсиса и С. Хестера в настоящем издании.) Приветствия, осуществляемые в рамках институционального контекста университетской лекции, отличаются не только от приветствий в ходе обыденных ситуаций взаимодействия, как на это указывают Д. Фрэнсис и С. Хестер, но и от приветствий, осуществляемых в других институциональных контекстах, в том числе учебных. В частности, Питч и Айас описывают «типичную» для школьного урока форму начала занятия, в ходе которого на приветствие учителя ученики часто отвечают «хором», обозначая и подтверждая себя тем самым в качестве «коллектива» («класса»), а не в качестве отдельных персон (Pitsch, 2008, 8–9). Подобное ответное «хоровое» приветствие – вообще ответное вербальное приветствие, – как правило, не имеет места в рамках университетских лекций.

участника, что и остальные присутствующие; говоря «мы», преподаватель не перестает быть преподавателем (как равным образом и не становится «больше» чем преподавателем или кем-то еще, «помимо» преподавателя), «мы» включает его не как того, кто наравне со студентами «продолжает изучать основы конфликтологии» или стремится создать такое впечатление, а как того, кто, так же как (но не в качестве такого же как) и студенты, *становится в данный момент одним из участников осуществляемой деятельности, конституируемой как совместное лекционное занятие, а не индивидуальное выступление (каким образом будет производиться в дальнейшем и подерживаться эта совместность мы увидим ниже, когда перейдем к анализу других фрагментов стенограммы). В этом смысле посредством различия позиций устанавливается общность ситуации.* В то же время производимая таким образом общность, не сводимая в этом отношении просто к одновременному нахождению присутствующих в одной аудитории, сама выступает условием для установления различий в позициях: продолжающий-изучать-основы-конфликтологии-преподаватель и продолжающие-изучать-основы-конфликтологии-студенты делают это «изучение» совместно-различным способом. Продолжающий-изучать-основы-конфликтологии-преподаватель – это продолжающий-читать-лекцию-по-основам-конфликтологии-преподаватель, в то время как продолжающие-изучать-основы-конфликтологии-студенты являются продолжающими-слушать-и-конспектировать-лекцию-по-основам-конфликтологии-студентами.

Высказывание «мы с вами продолжаем изучать теоретические основы конфликтологии» не делает говорящего лишь в силу самого факта его произнесения преподавателем, однако оно слышится и воспринимается как опознаваемо преподавательское высказывание. Оно опознается в качестве такового и тем самым выделяет соответствующим образом говорящего как для студентов, так и для внешнего наблюдателя не только в силу того, что произносится вот-тем-человеком-стоящим-впереди-за-кафедрой, а не, скажем, одним из сидящих в третьем, или восьмом, или любом другом ряду расположенных амфитеатром мест (в этом случае были бы основания усомниться в том, что говорящий является преподавателем), но и благодаря своей специфической размещенности в ряду предшествующих ему («начнем наше сегодняшнее занятие») и следующих за ним («вспомните у нас из этой общей темы... осталось с вами еще два вопроса») высказываний. Эти речевая локализация (определенная размещенность высказывания в последовательности других, а также определенная форма высказывания – от лица всех и обращенное ко всем) и пространственная локализованность (говорящего) составляют не только условие взаимного удостоверения присутствующими говорящего как преподавателя, а остальных участников как студентов, но и ресурс чтения лекции.

Начало занятия – задача, неизменно встающая и неизменно решаемая преподавателем, приступающим к чтению лекции (проведению семинара, практикума, лабораторного занятия, экзамена). Как она будет решаться в том или ином случае – вопрос текущей организации лекционного занятия. Лекция – это всегда конкретная лекция по какой-то теме. Лекция имеет тему, и преподаватель обычно объявляет ее перед тем, как приступить к изложению, *независимо* от того, известна она студентам или нет. Преподаватель не объявляет тему, чтобы проинформировать студентов. Таким образом он начинает лекцию, в ясном формулировании темы которой и состоит, среди прочего, ее начало. Тематическая организация чтения лекции – конститутивный элемент действий преподавателя-читающего-лекцию и *тем самым* действий студентов-слушающих-и-конспектирующих-лекцию¹. В приведенном выше фрагменте преподаватель называет тему («*теория конфликта*», стр. 004) и перечисляет те вопросы, которые будут «рассмотрены» в ходе данной лекции (стр. 005–018). Их рассмотрение – вопрос реализации определенной последовательности: во-первых, последовательности тем внутри данной лекции, во-вторых, места данной лекции как темы в последовательности других тем читаемого лекционного курса². Другими словами, тематическая организация лекции, с одной стороны, связывает настоящее занятие с предыдущими, обозначая тем самым его *серийный* характер, с другой стороны, позволяет наделить осмысленностью и разумностью то, что будет происходить в дальнейшем в ходе именно *данной* лекции как лекции, «продолжающей» то, что было начато на предшествующих занятиях («вспоминайте, у нас из этой общей темы ... осталось с вами еще два вопроса»), но в то же время организующейся как специфически локальное *это* занятие. Лекция, таким образом, не только имеет тему, но и включает, как правило, в качестве одного из *организационных* моментов ясное формулирование и перечисление тех тем и вопросов, которые будут рассматриваться на данной лекции, а также ясное проговаривание того, что мы делаем («продолжаем изучать», «рассматриваем» и т. д.)³. Независимо от того, насколько говорящий стремится сформировать таким образом желаемое впечатление у слушающих, начало занятия является организационно, т. е. структурно и функционально, необходимым

¹ Детальное описание «конспектирования» как одного из организационных обстоятельств практики чтения-слушания лекции рассматривается в статье А. Корбуа в настоящем издании.

² Последнее релевантно, разумеется, лишь в тех случаях, когда лекция является частью лекционного курса. Как правило, большинство академических лекций являются именно такого рода лекциями.

³ В отличие, например, от коммуникации на «обыденные» темы, где ясное формулирование темы разговора и ясное проговаривание того, что говорящий делает, излагая нечто, не только не требуется, но и может быть воспринято как неуместное, мешающее, странное, как проявление педантизма или даже издевательства над собеседником и т. д.

элементом практики чтения лекции: оно придает происходящему *опознаваемый* характер события лекции – как того, что следует определенному порядку и привносит определенный порядок в происходящее. В последовательности начинающих занятие действий «устанавливаются направления дальнейшего протекания взаимодействия на занятии» (Paul, 2007, 195)¹.

И последний момент. По мнению немецкой исследовательницы институциональной коммуникации Е. Гюлих, «начало» является одним из средств придания взаимодействию институционального характера: «Посредством начала институционально регулируемый процесс коммуникации изымается из контекста взаимодействия и конституируется как определенный тип институционального взаимодействия» (Gulich, 1981, 426). Однако такое утверждение сразу же вызывает вопрос: по отношению к какому контексту взаимодействия начало учебного занятия конституирует его как институциональное взаимодействие? Если в случае учебной коммуникации контекст, из которого происходит это «изъятие», это контекст «обыденного» взаимодействия, тогда что придает ему эту обыденность и как мы устанавливаем его как обыденный, а не институциональный? В частности, коммуникация между преподавателями и студентами на занятиях и за рамками занятий (например, в аудитории до начала лекции или семинара, в коридоре между занятиями, в университетском буфете и т. д.) – это не институциональная коммуникация или другая форма институциональной коммуникации? Или коммуникация между студентами в университете до начала занятий и в перерывах между ними – это институциональная коммуникация или нет? Или переговоры студентов между собой, когда занятие уже началось? Список такого рода вопросов можно продолжить. Другой вопрос – как институциональность сама обыденно производится? Институциональность взаимодействия, конечно, не является тем, что окаймляет взаимодействие в качестве внешних аспектов обстановки, таких как материальность университетских стен, пространственное расположение мебели и участников, временная регламентация осуществляемых действий и т. д. Институциональные контексты не представляют собой ни фиксированных, ни неподвижных рамок взаимодействия; они «со-конструируются теми процессами взаимодействия, обрамлением которых выступают» (Knoblauch, 1995, 107). Контексты – неотъемлемые составляющие конкретных социальных практик и обретают свою определенность внутри данных практик. В этом смысле их институциональность, так же как и обыденность, есть организуемый социальный феномен². Отдельные свойства данной организуемости – тема последующих параграфов.

¹ В этом отношении «начало» имеет центральное для устояния социальных ситуаций значение (см.: Schegloff, 1968; Pitsch, 2008, 967).

² Анализ институционального взаимодействия в практике университетской коммуникации как социально организуемого феномена см. в: Корбут, 2008.

Окончание

Лекция имеет завершение. Однако возникает вопрос: что считать окончанием лекции и как это осуществляется?

Фрагмент 2

1077	выхода из ситуации. (6.5) и вот в Этот момент наступает
1078	дЭэскалация. (1.0) то=сть снижение напряжённости; (1.0)
1079	эскалация эскалационный тупик и (.) дээскалация. (9.5)
1080	вопрОсы (.)<<r>какие нибудь>

Исходя из Фрагмента 2, можно заключить, что преподаватель завершает лекцию. Из чего это свидетельствуемо и каким образом так свидетельствуемое понимается как окончание лекции? Прежде всего, лектор совершает определенную последовательность действий, которая может быть опознана как завершение чтения лекции. Во-первых, преподаватель делает нечто вроде обобщения («эскалация, эскалационный тупик и дээскалация», стр. 1079), далее – достаточно продолжительную паузу, длящуюся 9,5 с (стр. 1079), затем он задает вопрос («вопросы какие-нибудь», стр. 1080). Ни один из этих элементов сам по себе в принципе не дает основания заключить, что лекция закончена. Паузы, порой довольно продолжительные, преподаватель периодически делал на протяжении всей лекции; он также произносил высказывания, которые должны были подытожить определенную часть того, что было сказано, а также предоставлял студентам «возможность высказаться» (см. Приложение). Однако все это не воспринималось как сигнал о завершении лекции. В данном же случае действия преподавателя рассматриваются именно таким образом. Поэтому возникает вопрос: как это происходит? Они обретают смысл завершения лекции, будучи соответствующим образом упорядочены друг относительно друга, других высказываний и в соотношении с временными и тематическими параметрами лекции – то есть как производимые именно в такой последовательности и благодаря своей контекстуальной соотносительности. В тематическом плане высказывания преподавателя отсылают к началу занятия, показывая, что завершено рассмотрение второго вопроса, который, как было объявлено, являлся частью темы настоящей лекции и в структурном отношении был последним, подлежащим рассмотрению. Кроме того, действия преподавателя тесным образом соотносятся с реальными временными рамками проведения занятия: академический час, в течение которого длится настоящая лекция, истекает, и это учитывается как преподавателем, так и студентами. Иными словами, студенты своей реакцией подтверждают, что лекция подошла к концу. При прослушивании аудиофайла, в частности, слышно, как после слов преподавателя «вопросы какие-нибудь» появляется легкий, однако постепенно усиливающийся шум голосов переговаривающих-

ся между собой студентов, что заметно контрастирует с сохранявшейся практически всеми студентами на протяжении лекции тишиной. Производить шум (переговариваясь с соседом, убирая свой образовательный реквизит (тетради, ручки и проч.) в сумки или, наоборот, доставая какие-то вещи из сумки либо кармана, например мобильный телефон и т. п.) «воспринимается нормально» для студентов в конце лекционного занятия (так же как и в его начале), но не на его протяжении. В последнем случае это, как правило, расценивается как помеха, вызывая соответствующие корректирующие действия со стороны преподавателя (или со стороны других студентов). Преподаватель может прямо сказать разговаривающим или иным образом нарушающим дисциплину студентам, чтобы они не шумели, он может попросить их покинуть аудиторию либо косвенным образом (например, взглядом, ироничным замечанием или как-либо еще) дать понять, что рассматривает соответствующее поведение на лекции как неподобающее. В частности, в рассматриваемом здесь случае приблизительно в середине лекции преподаватель перестал говорить, направил взгляд на двух студентов, которые разговаривали между собой, и продолжал смотреть на них до тех пор, пока они, заметив это, не прекратили разговаривать. Это не значит, что любые разговоры студентов между собой во время чтения лекции тут же «пресекаются» преподавателем и студенты во время лекции *лишь* слушают-и-конспектируют то, что говорит преподаватель. Это значит, что организационной чертой чтения лекции является определенное распределение внимания, а также использование соответствующих методов для его организации, управления и демонстрации. В отличие от начала/конца лекционного занятия во время чтения лекции внимание студентов *ожидаемо* концентрируется на преподавателе, точнее говоря, оно *демонстрируемым образом* ожидаемо распределяется между преподавателем и конспектом: студенты, слушающие лекцию – это студенты, смотрящие (на преподавателя/доску) и записывающие (сказанное/написанное на доске преподавателем в тетрадь). Действия неслушания-и-неконспектирования не исключены, но помещены в пространство недемонстрируемого.

Однако, хотя лекция закончена, занятие еще продолжается, оно завершается, как можно видеть из Фрагмента 3, лишь после того, как завершается эпизод, связанный с ответами лектора на последовавшие вопросы.

Фрагмент 3

1134	Пр:	либо ПИ↑к (.) противоречия либо дээскалация как
1135		снижение (3.5) напряжения. (1.0) я ответила? на (.) ваш
1136		вопрос (1.5) ещё вопросы (2.0) а: ну что тогда на
1137		сегодня всем спасибо (1.0) вот у нас <<r>я имею в виду
1138		(.....) ещё будет семинар э вы аудиторию не смотрели,>
1139	Ст:	(.....)
1140	Пр:	<<r>э: ну: тогда э (.) внизу встречаемся;>

После того как преподаватель убеждается, что вопросов к нему больше нет (стр. 1136), он произносит слова, которые должны указать на то, что не только лекция, но и занятие закончено («ну что тогда на сегодня всем спасибо», стр. 1136–1137), так что все последующие высказывания, связанные с уточнением аудитории, где будет проходить семинар, и указанием места встречи, уже не имеют непосредственного отношения к данной лекции. Они, скорее, относятся к организационным особенностям взаимодействия преподавателя и студентов уже как членов одного университетского сообщества – но не любых, а связанных общей траекторией движения в рамках конкретной лекционно-семинарской сетки.

Интересно, что преподаватель говорит не просто «всем спасибо», а «на сегодня всем спасибо». То есть закончена именно *данная* лекция как одна из лекций общего лекционного курса. Так же как и открывающие лекционное занятие слова преподавателя, данная завершающая фраза локализует лекцию в ее серийном осуществлении. И точно так же, как предваряющие лекцию высказывания, завершающие фразы не требуют непосредственной вербальной реакции со стороны студентов: преподаватель не ждет ответа вроде «пожалуйста», он почти сразу же переходит к выяснению обстоятельств проведения следующего семинарского занятия. Иными словами, предваряющие и завершающие лекцию высказывания (такие, в частности, как в рассматриваемой здесь стенограмме) – это, прежде всего, руководства к действию, они производятся, опознаются и используются в качестве своего рода предписаний, ориентирующих действия как произносящего их, так и тех, кому они адресуются (например, «приготовиться слушать лекцию» или «можно собрать вещи и покинуть аудиторию»).

Посредством начала и завершения решается, как можно видеть, вполне определенная задача организации текущего взаимодействия. Специфичность данной задачи применительно к практике чтения лекции состоит в том, что с помощью данных регулярностей лекция конституируется, с одной стороны, как локальное и сингулярное, т. е. происходящее в данной аудитории, в данное время, с данными участниками и по данной теме, и, с другой стороны, как серийное образовательное событие, т. е. являющееся одним из очередных запланированных занятий, встроенных в общий лекционный цикл.

Отсылки: «мы с вами уже знакомились», «вспомните»

На протяжении чтения лекции преподаватель неоднократно отсылает студентов к прошлым занятиям, предлагая им «вспомнить» то, что они уже «рассматривали», с чем уже «знакомились», на чем уже «останавливались» и т. п. (см., например, строки 057, 089, 312, 404–405, 470, 535–536, 555,

610–611, 864 Приложения). Практически во всех случаях такого рода отсылок, за исключением двух в анализируемой здесь стенограмме (см. далее Фрагменты 5 и 7), ни одна из них не воспринимается как действительный повод вспомнить, т. е. ни в одном из случаев студенты не демонстрируют своей ответной реакцией, что они вспомнили или не помнят то, что они «уже рассматривали», на чем «останавливались», о чем преподаватель им «уже говорил» и т. п. Поэтому возникает вопрос: какую функцию выполняют эти отсылки? Иначе говоря, в каком качестве они используются преподавателем в ходе чтения им лекции?

Фрагмент 4

468	Пр:	одна и та же стратегия может быть а.: реализована а.:
469		разноо/с использованием разнообразных тактик. а: с некоторыми
470		тактиками мы с вами уже знакомились; вспоминайте а
471		тактика а снижения ранга оппонента; (.)

И для преподавателя, и для студентов формулируемое-в-качестве-просьбы-«вспомнить» (Фрагмент 4, стр. 470) не воспринимается как прямая просьба вспомнить. Преподаватель, говоря «вспоминайте», в действительности не ждет, пока студенты «вспомнят» и продемонстрируют ему это: не делая паузы, он сразу же переходит к перечислению «тактик» (стр. 470–471). Это видимо контрастирует с ситуацией «обычного» разговора. В «обычном» разговоре, например, когда один из партнеров говорит другому: «Вспомни» или «Помнишь?», это, как правило, сопровождается ответной реакцией, подтверждающей (или нет), что партнер «помнит» – вербально (например, «да-да» или «угму») и/или невербально (например, кивком головы). Такого рода удостоверяющая реакция обеспечивает говорящего наблюдаемым свидетельством того, что партнер понимает, «о чем собственно идет речь», и позволяет говорящему непроблематично продолжать разговор далее. Здесь этот второй компонент пары просьба/(не)подтверждение отсутствует: студенты ни вербально, ни невербально не демонстрируют, что они помнят то, о чем просит их вспомнить преподаватель, продолжая слушать-и-конспектировать. Другими словами, отсутствие ответной реакции со стороны студентов – «воспринимаемо нормальная» реакция для такого рода моментов лекционного взаимодействия, как в рассматриваемом случае (но не в случае, когда преподаватель, например, задает вопрос или просит привести пример). Поэтому, когда для преподавателя выяснение того, помнят ли студенты нечто или нет, оказывается непосредственно релевантным, это формулируется иначе. Во Фрагменте 5 для этого, например, используется форма прямого вопроса (стр. 910).

Фрагмент 5

909	Пр:	(.) огруппление мышления. (5.5) из курса по социальной
910		психологии э:: помните что такое огруппление мышления
911		(2.0) ну↓. предоставьте обратную связь да или нет
912		(3.5)
913	Ст:	может быть как обобщение такое (сильное) (.....)

Этот фрагмент более детально будет рассмотрен ниже (в параграфе «Вопрось»), пока же стоит лишь отметить следующий любопытный момент: хотя преподаватель в данном случае задает прямой вопрос *«помните что такое...»*, хотя после этого он делает паузу (стр. 911), очевидно ожидая ответной реакции, тем не менее ему приходится воспользоваться дополнительным ресурсом, чтобы получить ответ (стр. 911).

Если рассмотреть систематически производимые преподавателем отсылки к предыдущим занятиям в отношении их локализации в общем потоке речи преподавателя-читающего-лекцию, то они обнаруживают ту специфическую черту, что практически во всех случаях своего использования оказываются частью формулирования объяснения. Приводимый ниже Фрагмент 6 включает в себя строки, предшествующие строкам из Фрагмента 4.

Фрагмент 6

458	Пр:	поведения в конфликте. значит э:: спОсоб реализации
459		стратЕгии э: получил название тА↓ктика. (.) тА↓ктика.
460		(1.0) тАктика это совоку↑пность приё↑мов возде↑ствия на
461		оппоне↑нта (3.0) совоку↑пность приё↑мов возде↑ствия на
462		оппоне↑нта (11.5) средство достижения стратегической
463		цели. (13.5) <<all>совокупность приёмов воздействия на
464		оппонента средство достижения стратегической цели.>
465		то=сть по сути де:ла тактика это способ реализации
466		стратегии; одни и те же тАктики могут быть использованы
467		для реализации различных стратегий; а:=ну:=и=э:
468		одна и та же стратегия может быть а:: реализована а::
469		разноо/с использованием разнообразных тактик. а: с некоторыми
470		тактиками мы с вами уже знакомились; вспоминайте а
471		тактика а снижения ранга оппонента; (.)

Как видно из этого фрагмента, преподаватель дает определение тому, что такое «тактика». Слово «тактика» здесь выступает в качестве термина, требующего в связи с этим определения, или точнее: оно становится профессиональным термином, потому что ему дается легко опознаваемое по своей структуре определение (*«тАктика это совоку↑пность приё↑мов возде↑ствия*

на оппонента...», стр. 460–461). Более того, оно опознается как термин, поскольку выделяется лексически, будучи повторенным несколько раз¹, а также фонетически, будучи произносимым с ударением². При этом профессиональные термины не просто «определяются», сами определения в последующем дополнительно объясняются: они сопровождаются пояснениями, комментариями, метафорами, примерами и т. д., уточняющими и расширяющими их смысл или вводящими дополнительные аспекты определяемых терминов. Однако они также объясняются посредством *неделания-объяснений*: отсылка к тому, что уже рассматривалось, разбиралось или отмечалось на предыдущих занятиях, позволяет не делать разъяснения того, в чем именно заключается, например, конкретная тактика. Именно *таким образом в данном случае* и осуществляется объяснение: преподаватель перечисляет тактики, не поясняя, в чем конкретно состоит каждая из них, поскольку студенты должны это уже знать – они «уже знакомились» с тактиками на предыдущих занятиях³. Тот факт, что в данном случае отсылка к предыдущей лекции используется в качестве метода *неделания-объяснения*, не означает, что всякий раз, когда преподаватель отсылает студентов к предыдущим занятиям, он делает это с целью не производить дополнительных объяснений.

Фрагмент 7

308	Пр:	его получение; (.) хорошо. а а: ещё один <<идёт к доске>
309		(стиль) конфликтного взаимодействия это конкуренция>
310		((пишет на доске)) конкуренция (2.0) в каких- случаях-
311		как- вы- считаете- оптимальным- вариантом- является-
312		конкуренция- вспоминайте теорию кооперации конкуренции,
313		(2.5) ориентация на конкуренцию вызывает (.)
314		соответствующее поведение у оппонента, (1.0) и скорее
315		всего отношения будут развиваться по модели взаимной
316		конкуренции, (2.0) конкуренция предполагает что в
317		выигрыше останется либо одна сторона (.) либо обе
318		проиграют; (2.0) да лена

¹ Повторение здесь свидетельствует также о том, что то, что преподаватель говорит в данный момент, должно быть законспектировано и конспектируется. Преподаватель *учитывает* в своей речи тот факт, что студенты конспектируют, и *организует* свою речь так, что конспектируемость лекции *студентами* выступает видимым и фиксируемым обстоятельством *его* высказываний.

² О том, как соответствующим словам придается характер «профессионально-терминологических» в процессе и за счет определенного способа их использования в образовательной коммуникации см. в: *Корбут, 2008*.

³ Указывая, что преподаватель использует в качестве метода объяснения *неделание-объяснения*, я тем самым не имею в виду, что преподаватель «халтурит». Слово «неделание» не несет в себе никаких оценочных характеристик – именно *в этом* и заключается в данном случае объяснение.

Во Фрагменте 7 преподаватель также просит студентов вспомнить-то-что-они-уже-знают, в данном случае теорию кооперации-конкуренции (стр. 312). Перед этим он задает вопрос, который формулируется после того, как вводится новый термин («конкуренция»). То, что это профессиональный термин, становится ясно из того, что, во-первых, преподаватель определяет его как «еще один стиль конфликтного взаимодействия», т. е. оно является названием одного из стилей; во-вторых, данное слово записывается на доске, т. е. оно наделяется особой релевантностью, поскольку на доске записываются не все слова, а, как правило, те, которые являются значимыми и поэтому должны быть специфически выделены¹; в-третьих, оно повторяется дважды; в-четвертых, все последующее является пояснением того, что значит конкуренция. Задача студентов – продемонстрировать на примерах, когда конкуренция является оптимальным вариантом поведения в конфликте (стр. 310–312). После произнесения вопроса преподаватель просит студентов вспомнить теорию кооперации-конкуренции, а затем делает паузу (стр. 313). Знание теории кооперации-конкуренции должно в данном случае рассматриваться и использоваться в качестве ресурса ответа студентов на вопрос преподавателя. Преподаватель не просит студентов продемонстрировать свое знание теории кооперации-конкуренции. Другими словами, он не решает таким образом задачу проверить степень усвоения студентами учебного материала прошлых занятий. Данное знание рассматривается как *средство* демонстрации понимания студентами термина текущей лекции, которое (понимание) должно быть, в свою очередь, продемонстрировано примерами («случаями, в которых оптимальным вариантом является конкуренция»). Поскольку это средство решения другой задачи (демонстрации конкуренции как оптимального поведения, а не проверки знания студентов теории кооперации-конкуренции), преподаватель после паузы (стр. 313) сам предоставляет данный ресурс студентам: напоминание преподавателем того, в чем состоит теория кооперации-конкуренции, производится как *подсказка*, «дозированная» с помощью периодически выдерживаемых пауз (стр. 314, 316, 318).

Отсылки, таким образом, используются в качестве одного из *ресурсов объяснения* материала текущей лекции как лекции именно по данной теме, отличной от тем предыдущих занятий. Объяснение – актуально стоящая перед преподавателем и *непрерывно* решаемая им на протяжении всего времени чтения лекции «проблема». При этом это та проблема, которая (как и установление локальности и серийности текущего занятия) должна решаться таким специфическим образом, чтобы в каждый текущий момент времени

¹ Некоторые особенности использования преподавателем доски в ходе чтения лекции рассматриваются ниже.

восприниматься не в качестве *решаемой*, а в качестве «*непроблематичной проблемы*»¹. С другой стороны, отсылки, так же как и начало лекции, позволяют устанавливать преемственность между данной лекцией и предшествующими ей в качестве принадлежащих одному лекционному циклу. Другими словами, не только регулярные отсылки к предыдущим лекциям выступают (наряду с началом) средством установления серийного и в то же время локального характера текущей лекции, но и серийный характер лекции, устанавливаемый посредством начала и отсылок, используется, в свою очередь, в качестве одного из ресурсов чтения текущей лекции.

Примеры

В процессе чтения лекции преподаватель как сам приводит примеры, так и просит об этом студентов, причем способ приведения примеров преподавателем и способ приведения примеров студентами обнаруживают определенные различия. «Приведение примеров» – регулярно, систематически, упорядоченно осуществляемая на учебных занятиях деятельность. Примеры – неотъемлемая часть учебной деятельности и преподавательской речи. Примеры сущностно педагогичны: любой пример, кем бы, когда бы и где бы он ни производился, обучающ по своей сути. Как производятся примеры в ходе чтения лекции и в чем заключается их педагогичность – вопрос, требующий специального рассмотрения. Далее я сначала проанализирую примеры, приводимые студентами, затем – примеры, приводимые самим преподавателем, фиксируя по ходу описания те специфические черты, которые характеризуют производимые таким образом действия в их общности и различии.

Первое, что можно отметить в отношении использования примеров на лекции, – их процедурный характер. «Приведение примеров» методически организуется: а) оно осуществляется после изложения преподавателем определенной темы или вопроса: примеры должны проиллюстрировать данную тему; б) эпизод с приведением примера, как правило, специально маркируется: 1) то, что должно рассматриваться как пример, предварительно обозначается как «пример» и 2) предваряется вопросом и/или просьбой «привести пример», «назвать случай» и т. д.; в) приводимые студентами примеры неизменно (в анализируемой здесь лекции) сопровождаются комментарием преподавателя; г) наконец, эпизод с приведением примеров имеет свое завершение, после которого осуществляется переход к изложению следующей темы или вопроса. Иначе говоря, приведение примеров во всех своих организационных аспектах совершается как специфически упорядоченный, наглядно производимый, рядовой феномен лекционной практики.

¹ Ср.: Deppermann, 2005, 22.

В приводимом ниже отрывке (Фрагмент 8) преподаватель просит студентов привести примеры, которые бы проиллюстрировали случаи уклонения от конфликта.

Фрагмент 8

111	Пр:	вместе с тем, а: <<rall>в некоторых ситуациях> (.) э:
112		уклонение является оптимальным вариантом поведения. а:
113		И↑. (.) я попрошу сейчас а: (.) попробовать привести
114		примеры тех ситуа↑ций в которых э (.) оптимА↑льный
115		вариант наиболее (оптимальный)=наилУ↑щий вариант поведения
116		это уклониться. уклониться от (.) конфликта. от
117		конфликтного взаимодействия. (3.0) то есть в каких
118		случаях, как вы считаете лучше всего уклониться.

Данной просьбе предшествует рассмотрение «стилей конфликтного взаимодействия» как одного из подвопросов текущей лекции. «Уклонение» – один из стилей конфликтного взаимодействия, характеристика которого предвещает просьбу преподавателя привести примеры, при этом подчеркивается, что примеры должны иллюстрировать не просто уклонение, а уклонение в качестве «оптимального варианта поведения». Другими словами, задача студентов – проиллюстрировать не то, что было перед этим охарактеризовано преподавателем (уклонение), а то, что им охарактеризовано не было (уклонение как оптимальный вариант поведения), исходя из того, что было охарактеризовано. Приведение примеров, таким образом, должно рассматриваться и рассматривается как актуальное *учебное задание*. Привести примеры в данном случае значит выполнить таким образом сформулированное преподавателем учебное задание.

«Задание» является конститутивным элементом учебной ситуации. В известном смысле даже слушающая-и-конспектирующая лекцию, студенты выполняют задание, заключающееся в том, чтобы слушать-и-конспектировать лекцию (они сохраняют соответствующее положение тела, то есть сидят, повернувшись к преподавателю лицом, а не, например, спиной, следят взглядом за его действиями, особенно в том случае, когда он пишет что-либо на доске, делают записи в своих тетрадях и различными другими способами демонстрируют свое внимание). Задание – сквозное свойство образовательной практики. Студенты непрерывно, неизбежно и повсеместно выполняют учебные задания, составляющие естественную черту их бытия-студентами: пишут контрольные работы и рефераты, готовят доклады и сообщения, составляют и проводят презентации, ведут конспекты и задают вопросы, отвечают на вопросы, выполняют практические и лабораторные работы и т. д. При этом студенты столь же искусны в различных способах выполнения учебных заданий, сколь и в различных способах уклонения от их выполнения.

Задание редко формулируется прямо, т. е. преподаватель, как правило, не говорит студентам: «Сейчас я даю вам задание» (в отличие, например, от ситуации школьного урока, где задание обычно всегда ясно формулируется учителем как задание-которое-необходимо-выполнить-дома или домашнее-задание-проверяемое-на-текущем-уроке). Прямое формулирование преподавателем учебного задания – скорее исключение в университетской практике. Учебное задание студента – это всякий раз конкретное задание ответить-на-вопрос, подготовить-доклад, выполнить-лабораторную или, как в рассматриваемом здесь случае, привести-пример. Задание, формулируемое как просьба привести пример, в формате лекции имеет ту специфическую черту, что, будучи адресовано всем (т. е. всем присутствующим на лекции студентам), не предполагает своего выполнения и не выполняется *всеми* студентами. Его выполнение *не* всеми студентами воспринимается нормально в рамках лекционного занятия¹. В анализируемой здесь стенограмме на протяжении всей лекции примеры приводят (и отвечают на вопросы преподавателя²) неизменно несколько одних и тех же студентов. Такие «активные» студенты есть, как правило, в каждой группе (или на курсе, или потоке) – факт, на который ориентируются, который учитывают в своих действиях и который специфическим образом используют и преподаватель, и (остальные) студенты. Преподаватель – формулируя (для всех) и ожидая выполнения (не всеми) текущего задания (приведения примера, ответа на вопрос и т. д.), остальные студенты – «делегируя» выполнение данного задания «активной» части студентов³. Делегированный голос – не индивидуальный голос конкретного студента (т. е. голос отвечающей в данный момент студентки Лены, сидящей слева в первом ряду, даже если на протяжении всей лекции лишь студентка Лена и будет говорить), но и не недифференцированно-общий голос всех студентов вообще. Это всегда распределенный, локализованный голос группы. Его звучание – слышимое свидетельство выполняемого задания, и как таковое – вполне достаточное для того, чтобы задание считалось выполняемым. Однако это не значит, что самого факта его звучания всегда и для всех случаев достаточно, чтобы задание считалось выполненным. Когда и при каких условиях задание будет считаться выполненным – вопрос, решаемый исходя из конкретных обстоятельств текущего задания на текущем занятии.

Все примеры студентов преподаватель сопровождает комментариями и в отдельных случаях вопросами (Фрагмент 9).

¹ Однако при определенных обстоятельствах (например, когда число присутствующих на лекции студентов ощутимо мало) воспринимается нормальным может быть обратное.

² Формулирование вопросов и ответы на них в ходе чтения лекции будут рассмотрены ниже.

³ Обозначение данного феномена как «делегирование своего голоса» на занятии одними студентами другим принадлежит А. Корбуту.

Фрагмент 9

119		(1.0)
120	Ст 1:	когда в магазине (.....) поспорить поругаться (.....)
121		промолчать чтобы не: (1.0) ну не подключить
122		(2.3)
123	Ст 2:	может (.....) (лучше) промолчать (.....)
124	Пр:	почему? лучше промолчать
125		(2.0)
126	Ст 2:	потому что она (.....) (1.0)
127	Ст 1:	потому что в этой ситуации если э (1.0) отстаивать так
128		скажем свои интерЕ↑сы (1.0) вот для него важно (.....) или
129		(получить) жалобную книгу или: (.) добиться того что
130		довести человека до истерики. в любом случае (они
131		не хотят идти на встречу) даже если ты пытаешься решить проблему.
132		(1.0) в любом случае лучше там уйти в другой отдел и закрыть на
133		технический перерыв и то=сть таким образом (.....)
134	Пр:	эта та↑ ситуа↑ция когда в=общм=то от. того что мы
135		вступаем во взаимодействие будет только хуже поскольку
136		э: субъект находится э: на пике эмоциональных
137		переживаний; он готов вот э: э: э: вЫплеснуть э:::
138		<<lep>свой негатив: во:: взаимодействии с=э тем кому
139		в=общм=то> (лучше) как-то уклониться; (1.0) ещЕ↑ может
140		быть какие то случаи

Вопросы и комментарии преподавателя, в отличие от студенческих высказываний, носят аналитический характер. Во-первых, преподаватель обобщает сказанное студентами. Если описание ситуации, которую студент приводит в качестве примера (Фрагмент 9, стр. 120–121, 127–133), – это эмпирическое описание некоей хотя и не реальной, однако конкретной ситуации-спора-в-магазине, то преподаватель в своей комментарии типизирует ее как ситуацию-взаимодействия-в-которой-субъект-находится-на-пике-эмоциональных-переживаний, т. е. как одну из общего класса ситуаций с такими характеристиками (данная ситуация вместе с последующим примером, приводимым далее другим студентом (Фрагмент 10), обобщается затем еще раз как относящаяся к определенному классу «случаев»). Во-вторых, преподаватель использует в своих комментариях специальные выражения, становящиеся, в свою очередь, таковыми благодаря тому, что они употребляются именно в формате аналитического комментария. «Спорящийся», «ругающийся», стремящийся «получить жалобную книгу» или «довести человека до истерики» покупатель – это «субъект», который «находится на пике эмоциональных переживаний» и «готов выплеснуть свой негатив». Если в первом случае (в примере студента) описание делается так, как оно

могло бы быть сделано и самими участниками или случайным свидетелем, т. е. как описание фактически совершаемых или наблюдаемых действий, то во втором случае (в комментарии преподавателя) – с экспертной позиции дистанцированного обобщенного взгляда на описываемую ситуацию (так, как это мог бы сделать, например, психолог). Слова преподавателя «находиться на пике эмоциональных переживаний» оказываются, таким образом, по отношению к студенческим «поспорить» и «поругаться» специфически маркированными как «экспертные», так же как и выражение «не обострять эмоциональный фон» по отношению к «не подливать масла в огонь» в приводимом ниже отрывке (Фрагмент 10). Различие, устанавливаемое посредством этих двух способов характеристики одного и того же объекта описания (человека – в первом случае и действия – во втором), и устанавливаемое именно в режиме комментария преподавателем слов студентов, делает слова и выражения преподавателя опознаваемо «профессиональными», т. е. используемыми в качестве профессиональных (в данном случае) психологических терминов. Наконец, комментарии преподавателя аналитичны еще и потому, что включают в себя элемент аргументации. Задавая вопрос: «*Почему? лучше промолчать?*» (стр. 124), преподаватель просит студента обосновать свои высказывания. Как можно видеть, обоснование для преподавателя и обоснование для студента – это два разных обоснования: для студента обосновать – значит указать конкретные, видимые мотивы определенных действий («получить жалобную книгу» или «довести человека до истерики»), в то время как для преподавателя обосновать – значит указать скрытые причины определенных действий («находиться на пике эмоциональных переживаний»). Демонстрируя иной способ обоснования, преподаватель тем самым демонстрирует «правильный» способ обоснования, в данном случае – обоснования-которое-дал-бы-психолог.

Комментируя, преподаватель действует не только как анализирующий, но и как оценивающий, однако оценивание здесь носит специфический характер.

Фрагмент 10

141		(1.0)
142	Ст 3:	может быть пример там например если э:
143		(.....) которая постоянно ей не довольна и там
144		нарастает какой то конфли↑кт открытый (.....)
145		субъекту в этом случае наверно лучше уклониться от
146		конфликта чтобы не подливать масла в огонь.
147	Пр:	то=сть это всё те случаи когда э: мы знаем что а
148		конфликт проходит на пике эмоциональных переживаний,
149		и в=общм=то для того чтобы э не обострять эмоциональный
150		фон э может быть лучше уклониться. но ведь в дАнном

151		случае э проблема останется не разрешённой;
152		(2.0)
153	Ст 3:	ну возможно а: сам предмет конфликта, это только как
154		будто предлог для того чтобы (для отражения каких то
155		переживаний) (.) скрытых; то есть может быть проблема и
156		не в этом конфликте а проблема-какая то другая;
157	Пр:	даже- если- проблема- лежит- глубоко- она- всё- равно-
158		останется- не решённой-
159		(1.0)
160	Ст 3:	ну может быть её и нельзя <<r>разрешить> (.....);
161	Пр:	то есть это те конфликты, в которых в общем то а: (1.0)
162		исхОд а: является предопределённым; и предопределён он
163		не в пользу субъекта. а мо?жно так сказать (.) <<pp>угу>

Комментируя пример студента (Фрагмент 10), преподаватель замечает, что «в данном случае э проблема останется не разрешённой» (стр. 150–151), и повторяет это затем еще раз (стр. 157–158; это повторение и неизменяющаяся интонация, с которой оно делается, показывают, что ответ студента не рассматривается преподавателем как достаточный). Перед этим преподаватель отмечает, что приведенный пример, как и предыдущий, иллюстрирует один и тот же случай (взаимодействие на «*тике эмоциональных переживаний*», стр. 147–148), т. е. оба примера в этом отношении идентичны. Однако в отношении второго примера преподаватель добавляет, что «*проблема останется не разрешённой*», чего он не делает в отношении первого примера. Значит ли это, что второй пример не верен, хотя представляет собой тот же случай, что и первый? Примеры, как мы помним, должны иллюстрировать не просто случаи уклонения, а ситуации, в которых уклонение от конфликта является оптимальным вариантом поведения. Когда преподаватель характеризовал уклонение, он отмечал, что при уклонении противоречие, которое лежит в основе конфликта, не преодолевается, проблема остается не решенной (с. 106–110; см. Приложение). «Неразрешимость проблемы» – то, что характеризует уклонение вообще, задача же студентов – продемонстрировать ситуации, когда уклонение – несмотря на неразрешимость проблемы – тем не менее оптимально. Таким образом, оба примера не неверны, а неполны: они неполны с точки зрения того, что не включают в себя обоснование того, почему в данном случае уклонение оптимально. Фактически фраза преподавателя «Но ведь в данном случае проблема останется неразрешенной» идентична его вопросу относительно примера предыдущего студента «Почему лучше промолчать?». Эта неполнота позволяет преподавателю ввести еще один термин: «предопределенный исход конфликта» (стр. 162). Предопределенный исход конфликта – характеристика ситуаций, в которых уклонение оптимально. То есть неполнота в студенческих примерах используется преподавателем в каче-

стве ресурса объяснения. Но прежде всего – эта неполнота производится для того, чтобы быть так использованной в качестве ресурса объяснения: в том, как первоначально формулируется задание («привести примеры тех ситуаций, в которых оптимальный вариант... уклониться»), не содержится требования обосновывать примеры – необходимость обоснования устанавливается в последующем, в ходе комментирования. Указывая на неполноту в примерах студентов, преподаватель переходит на позицию оценивающего, однако само это оценивание встроено в задачу текущего объяснения. В этом отношении текущее лекционное оценивание имеет специфическое отличие от оценивания, осуществляемого, например, на экзамене. Оно используется не для определения степени подготовленности и усвоения лекционного материала студентами, а в качестве ресурса изложения преподавателем лекционного материала в его понятности и ясности, достаточных для текущих целей объяснения.

Осуществление оценки не является в этом отношении лишь средством реализации преподавателем своих институционально закрепленных педагогических полномочий, поскольку сама педагогичность действий преподавателя достигается благодаря тому, что он действует как анализирующий и оценивающий высказывания студентов, в соотнесении с которыми его действия приобретают обучающий характер. Оценивание совершается именно как *обучающее* действие, становящееся таковым за счет «неполного» ответа студента. С одной стороны, неполнота ответов студентов выступает ресурсом объяснения, с другой стороны, объяснение становится возможным благодаря установлению *различия в способах описания* одной и той же ситуации в ходе выполнения текущего задания. В приведенном выше фрагменте преподаватель завершает эпизод с оцениванием вопросом «*можно так сказать*» (стр. 163). «Так» значит используя для описания ситуации из примера студента выражение «предопределенный исход конфликта». Преподаватель, задавая свой вопрос, не консультируется тем самым со студентами относительно возможной характеристики ситуации. Он переформулирует слова студента «*ну может быть её и нельзя <<p>разрешить*» (стр. 160), демонстрируя, как сказал бы в данном случае психолог. Другими словами, смысл задаваемого (преподавателем) вопроса не состоит в том, чтобы получить от спрашиваемого (студента) ответ, которого еще нет или который не известен спрашивающему (как это имеет, например, место в случае вопроса «Который час?»), а, скорее, получить ответ, который спрашивающий может оценить, соотнеся с чем-то ему известным¹. Преподаватель при этом не презентует себя как психолога, он действует как преподаватель, однако педагогический

¹ На данную черту «дидактических вопросов» указывает также К. Моррисон в ходе своего анализа дидактической литературы (учебных пособий, инструкций по проведению лабораторных работ, математических упражнений, вводных текстов и т. д.) (см.: *Morrison*, 1981).

характер его действий обеспечивается не автоматически¹, а благодаря использованию возникающего вследствие ответа студента различия в описании. Студенческие высказывания предоставляют преподавателю текущий материал для работы, организуемой, в свою очередь, так, чтобы этот материал мог быть предоставлен. Хотя лекция – это не только вербальное взаимодействие, однако именно оно является одной из наиболее существенных конститутивных составляющих практики чтения лекции. Лекция – в буквальном смысле непрерывная работа языка и с языком. Говорит не только преподаватель, но и (по крайней мере, в анализируемой лекции) студенты, и их высказывания служат для преподавателя бесконечными поводами для установления различий и тем самым придания своим действиям характера педагогичности.

Обучающий эффект данного коммуникативного эпизода обнаруживает дальнейший ход взаимодействия (Фрагмент 11), где можно видеть, как другой студент включает в свой ответ выражение «предопределенный исход конфликта».

Фрагмент 11

225		э вследствие этого а приспособление опять не считается а
226		а: (.) скажм=так а вполне рациональным вариантом
227		поведения в конфликте; но↑ э и здесь можно привести ряд
228		ситуаций, в которых э: приспособление является
229		оптимальным; а что? это за ситуации (3.5) когда лучше
230		подстроиться и уступить?
231	Ст 1:	(.....) э: скажм=так многие родители всё же не учитывают
232		что их ребёнок уже вырос (.) вот и что он уже взрослый человек
233		и (.) что (.....) вот и держать его бессмысленно;
234		тогда лучше уступить чтобы просто (.) (.....)
235		(1.0)
236	Пр:	<<pp>угу> (.) тут действительно это ситуация когда важно
237		сохранить э доброжелательные отноше:↑ния это гораздо

¹ То есть за счет самого факта занимаемой им институциональной позиции, как на это указывают П. Бурдые и Ж.-К. Пассерон: «Среди всех приемов дистанцирования, которыми институт образования наделяет своих агентов, профессорский язык является самым эффективным и уточненным: в отличие от дистанций, вписанных в пространство и гарантируемых регламентом, дистанция, которую создают слова, кажется не имеющей ничего общего с институтом. Речь лектора – статусный атрибут, чья эффективность по большей части связана с учебным заведением, поскольку невозможно отделить ее от авторитета образования, в отношении которого она проявляется, – может казаться характеристикой самой личности лектора, но на деле это всего лишь перевод преимуществ функции в пользу функционера» (Бурдые, 2007, 117–118). Институциональная позиция отнюдь не гарантирует эффективность речи преподавателя, поскольку последняя конституируется в своей специфичности благодаря контингентным обстоятельствам текущего взаимодействия, например производимому различию в описании.

238		более значимо чем а: отстоять в конфликте свои
239		интере:↑сы э причем а: оссо:бенно в том случае если
240		субъект гораздо выше э по статусу э больше э: скажм=так
241		по э: уровню авторите↑та а: и: э: (1.0)
242	Ст 2:	(.....) тут тоже соблюдается условие что исход
243		предопределённый; (1.5) а исход конфликта предопределён;

Как и в предыдущих фрагментах, здесь реализуется та же схема: преподаватель предлагает задание, формулируемое как просьба привести примеры ситуаций (когда «приспособление» оптимально), студент приводит пример, преподаватель комментирует его¹. Говоря, что это «действительно» та ситуация (с. 236), преподаватель подтверждает, что пример «действительно» иллюстрирует приспособление как оптимальный вариант взаимодействия в конфликте. Важно при этом, что, как и ранее, комментарий преподавателя сам выступает, в свою очередь, иллюстрацией. То, что в данном случае иллюстрируется, – это *способ описания*. Комментируя примеры студентов, преподаватель соотносит свой комментарий с тем, что он говорил до того, как дать задание, в данном случае с характеристикой приспособления как одного из стилей конфликтного взаимодействия. Приспособление характеризовалось как отказ от своих интересов в пользу интересов оппонента (стр. 210–213; см. Приложение), и в своем комментарии преподаватель указывает на этот аспект. Для преподавателя тематически релевантным является не столько то, *о чем* говорит студент, сколько, прежде всего, то, *как* он говорит, т. е. тот способ описания, который использует студент, приводя пример. В описании студента ситуация узнаваемо «обыденна»: с одной стороны, благодаря тому, что она описывается как конкретная ситуация (она конкретна не потому, что является детальным описанием реального случая, а поскольку для ее описания используются опознаваемые любым компетентным членом общества категории социально закрепленных отношений, в данном случае типичных отношений между «родителями» и «выросшим ребенком»); с другой стороны, благодаря тому, что она описывается так, как ее мог бы описать любой

¹ Данная схема реализует специфически учебную трехчленную структуру взаимодействия, имеющую форму: вопрос (преподавателя) – ответ (студента) – оценка (преподавателя), где оценка преподавателя – «типичная третья позиция» (Lee, 2007). На данную структуру как конститутивный механизм организации порядка взаимодействия на учебном занятии и его членения на отдельные эпизоды указывали, в частности, Макхоул (McHoul, 1978), Меган (Mehan, 1979), Нассаи (Nassaji, 2000) и др. Меган (Mehan, 1979) в этой связи говорит о последовательности «иницирование – ответ – оценка», представители функционально-прагматического подхода в лингвистике (Ehlich, 1986; Becker-Mrotzek, 2001) – о последовательности «вопрос – ответ – образец» (применительно к школьной коммуникации). В нашем случае эта структура воплощается как «задание привести пример – приведение примера – комментарий».

рядовой член как социально компетентный носитель естественного языка. В сравнении с этим описание преподавателя воспринимаемо «экспертно»: во-первых, потому что оно делается как обобщенное описание класса ситуаций с данными характеристиками (ситуация классифицируется, а не типизируется, она классифицируемо-обща, а не типично-конкретна); во-вторых, потому что сама классификация осуществляется с использованием тех характеристик, с помощью которых преподаватель ранее дал определение тому, что такое приспособление как стиль взаимодействия в конфликте. Комментарий, таким образом, производит наблюдаемо идентифицируемое различие в способе описания. И это дескриптивное различие учитывается и используется, как можно видеть, другим студентом, добавляющим, что «тут тоже соблюдается условие, что ... исход конфликта предопределен» (стр. 242–243). Студент использует выражение, которое ранее употребил преподаватель, комментируя предыдущие примеры студентов. Однако важно не только то, что студент «заимствует» выражение преподавателя, но и то, что он реализует ту же речевую форму, что и преподаватель, т. е. комментарий. Студент не приводит свой пример, он дает характеристику примеру, приведенному предыдущим студентом, используя при этом тот же способ описания, что и преподаватель.

Приведение примеров представляет собой организационное обстоятельство чтения лекции как упорядоченно и рутинно осуществляемой коммуникативной практики. Оно производится и используется в качестве ресурса осуществляемой практики, в то же время приведение примера организуется и понимается как специфически педагогический феномен. Какими бы ни были приводимые студентами примеры – адекватными или неадекватными, подходящими или нет и т. п., – они оказываются достаточными для осуществления ответного действия преподавателя (в данном случае комментария), осуществляемого как *обучающее* действие, и соответственно независимо от того, насколько полным, исчерпывающим, поясняющим и т. д. оказывается высказываемый комментарий, он высказывается как носящий опознаваемо обучающий характер. Во-первых, «приведение примеров» осуществляется как релевантное актуально протекающей ситуации, т. е. с *учетом* тех *обстоятельств взаимодействия*, которые возникают в процессе изложения преподавателем лекционного материала и включаются в дальнейшем в «чтение лекции» как ее конститутивные составляющие; во-вторых, оно осуществляется как формулирование и выполнение учебного задания; в-третьих, в качестве текущего учебного задания оно включает в себя осуществление *оценки*; в-четвертых, оно организуется как процедура *сопоставления* и *замены* одного способа описания другим, различие между которыми вносит существенный вклад в придание действиям преподавателя обучающего характера. Лекционные примеры педагогичны не только как таковые, но и по способу своей организуемости.

Как в случае приведения примеров, так и в других случаях, которые еще будут рассмотрены ниже, действия студентов и преподавателя конституируются как *взаимоориентированные*. Они являются *взаимоориентированными* не только потому, что основываются на взаимных ожиданиях, т. е. на том, что преподаватель, давая студентам задание привести примеры, иллюстрирующие сказанное им, исходит из того, что студенты совершат соответствующие действия, а студенты, в свою очередь, – из того, что осуществляемые ими действия будут восприняты как «приведение примеров». Они *взаимоориентированны* еще и потому, что *взаимоконституируют* друг друга и тем самым придают практике чтения лекции характер непроблематично «осуществляющейся реальности». Студенты не только реагируют на используемый преподавателем словарь, включая в дальнейшем в свои ответы употребляемые преподавателем слова и выражения (такие, например, как «субъект», «предопределенный исход конфликта»), они также обнаруживают и учитывают впоследствии в своих ответах устанавливаемую по мере выполнения задания схему выполнения задания (приведение примера плюс обоснование), формулируя в последующем свои примеры таким образом, чтобы они содержали элементы аргументации (см., например, стр. 165–171 Приложения и далее по стенограмме, например, стр. 255–259, 268–271 и др.). В этом смысле лекция не представляет собой реализации предварительно установленной схемы действий (даже если преподаватель и приходит на лекцию, «имея в голове» некий план), лишь сообразующейся с объективными обстоятельствами ситуации. Она непрерывно производится с помощью согласованных действий, создавая в процессе своего осуществления собственные ресурсы, которые используются для ее организации и дальнейшего развития. Как отмечает Кармен Шпигель, «каждое отдельное действие – равно как и отсутствие действия – конституирует в процессе своей реализации то действие, с которым оно соотносится, тем специфическим образом, что каждый участник взаимодействия имеет возможность моделировать происходящее взаимодействие» (*Spiegel, 2006, 6*). Однако в учебной ситуации эта возможность распределена неравномерно.

Как было сказано, не только студенты, но и преподаватель приводит примеры, и его примеры, а также способ их приведения обнаруживают определенные отличия от примеров студентов. В нижеследующем фрагменте содержится один из нескольких примеров, приводимых в анализируемой здесь стенограмме самим преподавателем.

Фрагмент 12

378	э:: хороший иллюстративный пример, э:: который позволяет
379	э::м: (.) продемонстрировать различие между сотрудничеством
380	и компромиссом, это такой хрестоматийный пример вы можете
381	встретить в самых различных учебниках по конфликтологии

382	по психологии конфликта, пример с двумя сёстрами и
383	апельсином. (.) а.: есть две сестры которые претендуют
384	на один апельсин. а: компромИ↑сс. (1.0) поиск некого
385	среднего варианта решения; то=сть поделить апельсин (.)
386	пополам. (.) половина апельсина одной сестре половина другой

Первое бросающееся в глаза отличие – то, что примеры преподавателя подготовлены. Преподаватель заранее продумал, где и какой именно пример будет использован им в ходе чтения лекции. Во-первых, как для примера во Фрагменте 12, так и для всех остальных примеров преподавателя в рассматриваемой стенограмме характерно то, что в отличие от студенческих примеров это не «придуманное» самим преподавателем примеры, они взяты из учебной литературы. Во-вторых, ни один из них не является описанием типичных ситуаций «обыденного» взаимодействия, подобно случаям из студенческих примеров, преподавательские примеры – как правило, образцовые примеры, описывающие смоделированные ситуации (см. с. 542–558, 703–736 Приложения). Так же, как и в случае студенческих примеров, примеры преподавателя выступают иллюстрациями того или иного аспекта рассматриваемой темы, однако, в отличие от примеров студентов, они не сопровождаются ответными комментариями: студенты *не* комментируют примеры преподавателя.

Вопросы

В отношении вопросов, задаваемых в университетской аудитории, Бурдье и Пассрон не без иронии замечают: «Преподаватель может приглашать студентов к активному участию или к спору, ничуть не рискуя, что это действительно произойдет, поскольку вопросы из зала часто остаются риторическими: предназначенные прежде всего выражать участие, которое верующие принимают в службе, вопросы (*réponses*) являются чаще всего повторением слов пастыря (*répons*)» (Бурдье, 2007, 117). Другими словами, задаваемые студентами вопросы, носят, согласно Бурдье и Пассрону, фиктивный характер, это лишь псевдовопросы, не выражающие ничего, кроме «выражения участия». Нередко именно так характеризуют студенческие вопросы и преподаватели: студенты либо вообще не задают вопросов, либо, если и задают, то лишь «для видимости» и «демонстрации активности». Такая характеристика соотносит действия студентов с определенным представлением о том, каковы «в действительности» должны быть звучащие в аудитории вопросы, не рассматривая фактический характер их действительного задавания.

Вопросы, звучащие в аудитории, – это всякий раз вопросы, звучащие изнутри практических обстоятельств своего осуществления: когда будет

задан вопрос, как он будет сформулирован, кем и с какой целью решается соответственно тем тогда и там, когда и где вопрос задается. Задаваемые вопросы погружены в контекст актуальной ситуации и не отделимы от текущих особенностей ее реализации.

Вопросы (в анализируемой здесь лекции) задаются как преподавателем, так и студентами. Некоторые случаи задавания вопросов преподавателем были рассмотрены ранее (при анализе отсылок и примеров). Вопросы, формулируемые преподавателем в течение лекции, носят самый различный характер, начиная от переспрашивания преподавателем того, что он не слышал, или вопросов, «отслеживающих» понятность объясняемого материала (преподаватель спрашивает: «Понятно?») – и, получив утвердительный ответ, продолжает объяснение дальше), и заканчивая итоговым вопросом в конце лекции: «[Есть ли] вопросы какие-нибудь?» Большая часть вопросов, задаваемых преподавателем на протяжении анализируемой здесь лекции, – это вопросы, встроенные внутрь формулирования задания привести примеры. Но помимо этого преподаватель также задает вопросы, которые сами выступают как текущее задание. Выше уже приводился эпизод с вопросом преподавателя, который сейчас будет рассмотрен более детально (Фрагмент 13).

Фрагмент 13

909	Пр:	(.) огруппление мышления. (5.5) из курса по социальной
910		психологии э.: помните что такое огруппление мышления
911		(2.0) ну↓. предоставьте обратную связь да или нет
912		(3.5)
913	Ст:	может быть как обобщение такое (сильное) (.....)

Как можно видеть, преподаватель задает вопрос и вынужден «протестировать» студентов, чтобы получить на него ответ. Это первый вопрос в анализируемой стенограмме (задаваемый на 65-й минуте лекции, т. е. ближе к ее окончанию), когда преподаватель дополнительно сопровождает свой вопрос прямым требованием дать ответ. В этом смысле он представляет особый интерес. Что в данной ситуации делает необходимым это «стимулирование»?

Требование «предоставить обратную связь» формулируется после паузы в 2 с (стр. 911), которую, очевидно, преподаватель оценивает как достаточную для квалификации молчания студентов в качестве не-ответа. Как и в предыдущих случаях, данный вопрос задается после рассмотрения преподавателем одной из подтем текущей лекции: преподаватель перед этим описывает структурные изменения в группе конфликтующих субъектов, происходящие в процессе эскалации конфликта (см. стр. 882–908 Приложения). Огруппление мышления – одно из таких изменений. То есть вопрос

преподавателя встроен в задачу объяснения. Однако данный термин преподаватель не разъясняет, адресуя это аудитории. При этом он делает отсылку к «курсу по социальной психологии», т. е. студенты (предположительно) должны знать и, значит, могут объяснить, что такое «огруппление мышления», поскольку уже прослушали данный курс и поскольку в рамках данного курса (предположительно) должен был рассматриваться этот феномен. Отсылки к пройденному материалу делались и ранее в ходе изложения преподавателем соответствующей подтемы, однако они не использовались как фактический повод для выяснения того, действительно ли студенты помнят нечто. Другими словами, в предыдущих случаях от студентов не требовалось непосредственной демонстрации знания того, к чему делалась отсылка: она использовалась либо как ресурс объяснения самим преподавателем излагаемого на текущей лекции материала, либо как указание студентам использовать знание пройденного материала в качестве ресурса демонстрации понимания излагаемого на текущей лекции материала. В данном же случае выяснение того, помнят ли студенты, что такое «огруппление мышления», становится релевантным само по себе. Преподаватель не просто напоминает, что студенты должны уже знать из другого курса, а формулирует это в виде прямого вопроса: «Помните, что такое...?» – и, добавляя: «Ну, предоставьте обратную связь» (стр. 911), указывает, что *в данном случае* отсылка должна рассматриваться именно как задание продемонстрировать полученное ранее знание. То, что студенты воспринимают это как задание дать определение, а не в качестве простого подтверждения того, что они помнят (или не помнят), хотя формально именно так преподаватель формулирует свое требование («Ну, предоставьте обратную связь, *да или нет*», стр. 911), становится ясно из их последующих ответов: студенты пытаются дать определение данному феномену (стр. 913 и далее, см. Приложение). Этот эпизод показывает, как в ходе чтения лекции, с одной стороны, устанавливается определенная коммуникативная схема взаимодействия между участниками ситуации (в частности, при помощи отсылок к предыдущим занятиям как ресурса объяснения), с другой стороны, как данная схема трансформируется и корректируется в дальнейшем (посредством изменения способа использования отсылок), не только конституируя и удостоверяя участников в их текущих позициях (преподавателя как иницилирующего и регулирующего так осуществляемое взаимодействие и студентов, распознающих и поддерживающих так устанавливаемую схему взаимодействия), но и перераспределяя их позиции внутри текущего взаимодействия (используя отсылку уже не в качестве ресурса собственного объяснения, а в качестве непосредственно формулируемого задания, преподаватель переходит с позиции объясняющего на позицию проверяющего, а студенты – с позиции демонстрирующих понимание текущего материала на позицию демонстрирующих знание усвоенного ранее материала).

Как и в случае просьб привести примеры, вопросы преподавателя, как правило, обращены к каждому, при том что никогда *все* студенты не отвечают и преподаватель обычно не ожидает, что на его вопрос ответит каждый из присутствующих студентов. Студенты сами «назначают» себя отвечающими. Это не значит, ни что данное «назначение» носит случайный характер, ни что оно происходит раз и навсегда установленным образом. «Активность» студентов – закономерный учебный феномен, но при этом всецело соотносящийся с конкретными обстоятельствами учебной ситуации.

Студенты также задают вопросы преподавателю. В рассматриваемой стенограмме студенческие вопросы условно можно разделить на две категории: вопросы, которые студенты задают по ходу объяснения преподавателем темы текущей лекции (их в данном случае два), и вопросы, которые студенты начинают задавать после того, как чтение лекции закончено и преподаватель спрашивает: «[Есть ли] вопросы какие-нибудь?» И те и другие вопросы формулируются как вопросы на прояснение – того, что было объяснено, или того, что не было объяснено, но может быть прояснено исходя из объясненного. Однако в отличие от вопросов, задаваемых по ходу чтения лекции, вопросы, задаваемые после окончания лекции, формулируются прямо. В первом же случае оба студенческих вопроса формулируются в виде просьб: в одном случае как прямая просьба: «А можно пример привести?», во втором случае непосредственный вопрос предваряется просьбой: «Можно вопрос?» (Фрагмент 14).

Фрагмент 14

1000		(1.0)
1001	Ст:	мо?жно вопрос
1002	Пр:	да
1003	Ст:	скажи↑те а как узнать (продиагностировать) когда вот эта
1004		мёртвая точка достигнута
1005	Пр:	а:: м: <<all>не совсем понятен вопрос,> (.) что значит
1006		продиагностировать
1007	Ст:	(.....) мёртвая точка когда ещё возможно (что то
1008		предпринять)

Вопрос студента задается *внутри* осуществляемого преподавателем объяснения: студент использует «естественную» паузу (стр. 1000) в речи преподавателя для того, чтобы задать свой вопрос. Сама эта пауза, однако, еще не означает, что слушатель может рассматривать ее как «естественный» повод взять слово, как это характерно, например, для «обычного» разговора. В рамках выступления (а речь преподавателя, читающего лекцию, – это прежде всего продолжительное выступление) право голоса закреплено, как

правило, за выступающим на протяжении того времени, пока он говорит (если не оговорено обратное), поэтому задающий вопрос либо дожидается окончания выступления, либо предваряет свой вопрос просьбой задать его. Своей просьбой (стр. 1001) студент, таким образом, «делегирует» себе право голоса внутри ддящегося объяснения преподавателя, в то время как по окончании чтения лекции преподаватель сам производит это делегирование, говоря: «[Есть ли] вопросы какие-нибудь?» Кроме того, данный вопрос формулируется *исходя* из осуществляемого преподавателем объяснения и поскольку оно осуществляется именно *таким образом*: студент хочет узнать, как определить, что «*мёртвая точка достигнута*» (стр. 1003–1004), поскольку из того, как преподаватель осуществляет свое объяснение, этот момент для него не ясен. Вопрос не только соотнобразует с практическими обстоятельствами текущей ситуации чтения лекции – так осуществляемого преподавателем объяснения, оставляющего нечто непроявленным, – но и сам является вопросом-задаваемым-ввиду-практических-целей: выяснения того, что преподаватель помимо того, что он объяснил, мог бы объяснить еще, и что представляет интерес исходя из того, что было объяснено. При этом студент не осуществляет посредством своего вопроса оценки способа осуществляемого преподавателем объяснения (степени его понятности, ясности или доступности): студент не спрашивает, что такое «мертвая точка» или к чему она ведет – преподаватель дал этому объяснение и этого объяснения достаточно, чтобы задать вопрос не о том, что это такое, а о том, как это можно продиагностировать. Вопрос студента не является ни вопросом, призванным продемонстрировать лишь «выражение участия», ни вопросом, имеющим целью вступить с преподавателем в «спор». Вопрос студента – результат сделанного преподавателем объяснения, и он оправдан исходя из того, когда и как оно было сделано.

Использование доски

В ходе чтения лекции преподаватель систематически использует доску. Доска – неотъемлемый атрибут университетской аудитории. Наравне с рядами столов и стульев, а также кафедрой для лектора (или тем, что ее заменяет) доска является материальным воплощением образовательной феноменальности в ее наглядной вещности. Доска не только производит эту феноменальность, но и сама производится в качестве образовательного феномена посредством соответствующим образом совершаемых с ней манипуляций. Доска может использоваться и не с образовательной надобностью, однако, используемая в процессе чтения лекции преподавателем (или студентами), она, как правило, выполняет именно образовательную функцию. В анализируемой здесь лекции доска используется преподавателем: 1) для написания

имен иностранных авторов; 2) рисования схемы и последующего ее заполнения по мере объяснения темы лекции; 3) фиксации отдельных терминов; 4) наглядной демонстрации при ответе на вопрос студента. Незнакомость – существенный фактор при определении того, записывать то или иное слово или выражение на доске или нет. Все незнакомые-и-релевантные слова записываются, как правило, на доске, но и знакомые-но-релевантные слова также могут записываться на доске. Решение о том, что будет записано на доске, преподаватель принимает, как правило, сам, однако в некоторых случаях он может «консультироваться» по этому поводу со студентами (Фрагмент 16).

Фрагмент 16

040	Пр:	<...> а.: я ознакомлю (.) вас,
041		пожалуй с наиболее распространенной типологией э
042		стилей поведения в конфликте, которые э укладываются
043		в сетку томаса килмана; и может быть кто то уже а:
044		знаком а: существует допустим а методика определения
045		а стилей или стратегий поведения в конфликте
046		предложенная томасом. так=вот сетка томаса килмана.
047		(.) тО↑мас (.) один автор; (2.0) ки↑лман (.) второй.
048		(1.0) двА автора (.) томас и килман. (.) записать на
049		доске нужно?
050	Ст-ты:	угму
051	Пр:	((идёт к доске и пишет на ней)) в русскоязычной
052		транскрипции пишется с одной л (.) и с двумя н) (1.7)
053		а не наоборот. (5.7) кенет томас и ральф (.) килман.

Хотя преподаватель произносит фразу «*может быть кто то уже а: знаком*» (стр. 043–044), в действительности он не ожидает, что кто-то «уже знаком» с «сеткой Томаса – Килманна». Это видно из того, что преподаватель уточняет далее: «Томас Килманн» – не одно лицо, а два разных автора, причем «Килманн» пишется «с одной л и с двумя н, а не наоборот». Это уточнение следует без какой-либо паузы, т. е. преподаватель не отводит времени для реакции студентов и сами студенты, как можно видеть, не воспринимают фразу преподавателя «*может быть, кто-то уже знаком*» как вопрос, требующий подтверждения либо отрицания. По тому, как произносятся имена авторов – помимо интонационного выделения преподаватель делает между ними паузу (стр. 047), – можно предположить, что они записываются студентами в конспекты, причем преподаватель допускает, что они могут быть записаны неправильно, в связи с чем спрашивает, нужно ли записать на доске (стр. 048–049). Запись-на-доске в данном случае следует за записью-в-конспекте и организуема последней: она релевантна и оправдана как указание

на правильное написание имени и как возможная коррекция неправильной записи-в-конспект. В то время как при записывании на доске релевантных текущему объяснению терминов или рисовании и заполнении схемы запись-на-доске, как правило, предваряет запись-в-конспект и организует последнюю.

Обращение к доске – естественный, ординарный, специфически педагогический жест преподавателя как преподавателя, локализирующий внимание аудитории и ориентирующий студенческие действия. Для студентов преподаватель, поворачивающийся и/или идущий к доске, – видимо-очевидное свидетельство того, что, скорее всего, сейчас необходимо будет что-то записать в конспект. При этом манипулирование доской не отображает ни речь лектора, ни действия студентов, но в то же время оно синхронно и полностью сообразуемо с тем, что говорит преподаватель и что делают студенты. Действия с доской координируют действия преподавателя и действия студентов, используя *студентами* в качестве одного из наглядных ориентиров в их деятельности конспектирования и упорядочивания записи-в-конспекте соответственно тому, как речь преподавателя сообразуется с его манипуляциями мелом-и-губкой; *преподавателем* в качестве материальной опоры в его деятельности объяснения материала текущей лекции и соответственно тому факту, что данный материал конспектируется студентами. В свою очередь, действия с доской сами координируются локальными, выясняемыми и обнаруживаемыми «по ходу» обстоятельствами осуществляемых участниками действий: знакомо ли данное имя аудитории, понятен ли данный механизм в его функционировании, или необходимо дать его схематичное изображение на доске и т. д.

Некоторые результаты и выводы

Проделанный выше анализ исходил из перспективы рассмотрения учебной коммуникации не только как тематически структурированного процесса, но прежде всего как совместной, локальной деятельности установления, упорядочивания и поддержания взаимодействия всеми участниками в рамках институционально определенных форм, выступающих в качестве соответствующих ограничений и одновременно ресурсов производства коммуникативного порядка. Представленные далее результаты и выводы не носят исчерпывающего характера и открыты для последующих дополнений и уточнений. Помимо зафиксированной рядом исследователей в качестве конститутивного механизма организации порядка взаимодействия на учебном занятии трехчленной структуры *вопрос (преподавателя) – ответ (студента) – оценка (преподавателя)*, которая в нашем случае реализовывалась также как последовательность *задание привести пример – приведение примера – комментарий*, можно указать и следующие далее черты практики чтения академической лекции.

1. Оценочные действия преподавателя в ходе чтения лекции обнаруживают свою специфику. В отличие от оценки на экзамене, лекционное оценивание используется не для определения степени подготовленности и усвоения студентами учебного материала, а в качестве а) ресурса изложения и объяснения преподавателем лекционного материала в его понятности и ясности, достаточных для текущих целей объяснения; б) обучающего действия, становящегося таковым благодаря установлению различия в способах описания ситуации студентами и преподавателем. Данное различие достигается в ходе комментирования преподавателем студенческих ответов/примеров за счет производства неполноты в высказываниях студентов, используемой затем в качестве ресурса объяснения и иллюстрации «правильного» способа описания.

2. Непрерывно, рутинно, систематически решаемые по ходу чтения лекции проблемы, такие как установление локальности и серийности лекции, объяснение, конспектирование, формулирование и выполнение задания, являются текущими задачами практики чтения лекции в ее повседневном осуществлении. Их решение осуществляется упорядоченно и согласованно, т. е. *методически*, благодаря чему чтение лекции приобретает характер непроблематично осуществляющейся реальности.

3. Методически организуемые начало и окончание лекции, ее тематическое структурирование, отсылки к предыдущим занятиям, вопросы и примеры, использование доски одновременно выступают ресурсами производства лекционной практики и способами преодоления возникающих в процессе ее осуществления проблем, с помощью которых эти проблемы делаются непроблематичными.

4. Тематическая организация лекции включает, как правило, в качестве одного из организационных моментов ясное формулирование и перечисление тех тем и вопросов, которые будут рассматриваться на лекции, а также ясное проговаривание того, что «мы делаем» («продолжаем изучать», «рассматриваем» и т. д.), обнаруживая тем самым специфическое отличие от коммуникации на «обыденные» темы, где ясное формулирование темы разговора и ясное проговаривание того, что говорящий делает, излагая нечто, не только не требуется, но и может быть воспринято как неуместное, раздражающее, странное и т. д.

5. В отличие от обычных ситуаций разговора, предваряющие и завершающие лекцию высказывания, включая приветствия и прощания, обнаруживают иную «кондиционную релевантность» ответных реакций. Они выполняют инструктирующую функцию руководства к действию: «здравствуйте» или «всем спасибо» предполагают не ответное «здравствуйте» или «пожалуйста», а производятся, опознаются и используются в качестве своего рода предписаний, ориентирующих действия как произносящего их, так и тех, кому они адресуются («приготовиться слушать лекцию» или «можно со-

брать вещи и покинуть аудиторию»). При этом открывающие начало лекции приветствия отличаются не только от приветствий в неинституциональных ситуациях взаимодействия, но и от приветствий, осуществляемых в других институциональных контекстах, в том числе учебных (в частности, типичное для школьного урока ответное «хоровое» приветствие – достаточно редкое явление в рамках институционального контекста университетской лекции).

6. Приведение примеров (а также задаваемые преподавателем вопросы) в ходе чтения лекции осуществляется как формулирование и выполнение учебного задания. В качестве текущего учебного задания оно включает в себя осуществление *оценки* и организуется как процедура *сопоставления* и *замены* одного способа описания другим, различие между которыми вносит существенный вклад в придание действиям преподавателя обучающего характера. Лекционные примеры педагогичны не только с точки зрения сообщаемого ими содержания, но и по способу своей организуемости.

7. Учебные вопросы и приведение примеров имеют своей специфической чертой то, что, будучи адресованы преподавателем в качестве текущего учебного задания всем студентам, не предполагают выполнения всеми и не выполняются всеми. В качестве легитимного способа уклонения от выполнения учебного задания выступает *делегирование голоса* от группы так называемым «активным» студентам.

8. Характерной чертой учебных вопросов является то, что ответ известен (и, как правило, имплицитно содержится в формулировке) до того, как будет задан вопрос. Другими словами, смысл задаваемого (преподавателем) вопроса состоит не в том, чтобы получить от опрашиваемого (студента) ответ, которого еще нет или который не известен спрашивающему, а, скорее, ответ, который спрашивающий может оценить, соотнеся с чем-то уже известным ему.

9. Как комментирование, так и предоставление «права голоса» являются прерогативой преподавателя. Однако, хотя право голоса и его распределение закреплено за преподавателем, студенты также могут «делегировать» себе право голоса – задавая вопрос или высказывая просьбу задать вопрос внутри длящегося объяснения преподавателя (в то время как по окончании чтения лекции преподаватель сам производит это делегирование – например, спрашивая: «Вопросы какие-нибудь?»).

10. «Делегирование» себе права голоса представляет собой способ локального регулирования студентами хода взаимодействия на лекции посредством использования возможностей, которые имеются для этого в их распоряжении соответственно их статусу участника данного взаимодействия, или посредством установления такого рода возможностей. Данное делегирование имеет конститутивное значение, с одной стороны, для основной деятельности (изложение преподавателем темы текущей лекции), с другой стороны, для «ответственного» за осуществление данной деятельности исполнителя

(преподавателя-излагающего-лекционный-материал): делегируя себе право голоса, чтобы иметь возможность-задать-вопрос-по-теме-лекции, студенты поддерживают основную ролевую функцию преподавателя как излагающего материал и управляющего коммуникацией (посредством предоставления права задать вопрос) и одновременно документируют свою активность.

Заключение

Рассматривая совершаемые в ходе лекционного занятия коммуникативные действия в их последовательной упорядочиваемости, мы обнаруживаем, что они не только опосредуют и закрепляют внешние для ситуации взаимодействия аспекты, но и производят их в качестве внутренних обстоятельств осуществляемой практики. Лекция создает в процессе своего осуществления *собственные ресурсы*, которые используются для ее организации и дальнейшего развития. Например, не только чтение лекции осуществляется таким образом, чтобы устанавливалась серийность лекций внутри общего лекционного цикла, но и, в свою очередь, серийный характер лекционного курса используется как ресурс чтения текущей лекции, как ресурс решения задачи объяснения.

Непрерывно, рутинно, систематически решаемые по ходу чтения лекции проблемы, такие как установление локальности и серийности, объяснение, конспектирование, формулирование и выполнение задания, являются текущими задачами практики чтения лекции в ее повседневном осуществлении. Их решение осуществляется упорядоченно и согласованно, т. е. *методически*, благодаря чему чтение лекции приобретает характер непроблематично осуществляющейся реальности. Методы одновременно выступают ресурсами производства лекционной практики и способами преодоления возникающих в процессе ее осуществления проблем. Методы не применяются как таковые, а всегда внутри конкретных контекстов действия и в соотношении с контингентными обстоятельствами решения текущих задач. Они представляют собой, с одной стороны, способы прояснения смысла осуществляемых и воспринимаемых действий и тем самым их взаимной координации; с другой стороны, формальные черты самих осмысленных и скоординированных действий. Оба аспекта могут в ходе конкретно осуществляемых действий перекрываться и обретать большую релевантность относительно друг друга. Тот или иной регулярно и методически производимый в процессе чтения лекции феномен сам, в свою очередь, может выступать методом практики чтения лекции. Например, приведение примеров в процессе чтения лекции, с одной стороны, используется в качестве одного из методов объяснения текущей темы и в то же время само методически организуется (специально маркируется, формулируется в качестве просьбы/вопроса и после введения

и интерпретации определенного термина комментируется), т. е. реализует в своем производстве и применении определенную внутреннюю структуру.

Благодаря регулярно производимым на протяжении чтения лекции феноменам лекционная практика реализуется как следующая определенному порядку и упорядочиваемая посредством данных регулярностей деятельность. При этом тот или иной регулярно производимый феномен не решает некой одной раз и навсегда закрепленной за ним проблемы или задачи и одним и тем же раз и навсегда закрепленным методом. Один и тот же феномен (например, приведение примера) может производиться и использоваться для решения разных задач (например, объяснения, формулирования задания), так же как и одна и та же задача (например, объяснение) может решаться посредством производства различных феноменов, или регулярностей (например, отсылок к предыдущим занятиям, использования доски). Регулярности, проблемы и методы образуют сложную сеть взаимно накладывающихся, пересекающихся и обуславливающих друг друга действий. Так, установление серийности и преемственности между занятиями осуществляется не только посредством начала и завершения, но и с помощью регулярно производимых преподавателем прямых отсылок к предыдущим занятиям.

Описанные здесь регулярно, упорядоченно и взаимосогласованно производимые феномены лекционной практики являются эмпирически обнаруженными в процессе анализа – как систематически производимые, повторяемые и проявляющие структурное и функциональное единство – свойствами взаимодействия. *Такого рода* регулярности и *таким образом* реализуемые, с одной стороны, выступают контингентными чертами *данного* случая лекционного занятия, с другой стороны, могут быть обнаружены в других ситуациях практики чтения лекции. Каким именно образом они будут реализованы в них и что еще может быть обнаружено – вопрос эмпирического анализа конкретных случаев. Настоящее описание является лишь первым шагом в этом направлении. Некоторые из возможных линий дальнейшего анализа можно обозначить уже сейчас. Речь, в частности, идет об использовании в рамках образовательного дискурса естественного языка и действий оценивания. Использование естественного языка, а точнее, определенный способ его использования позволяет производить конститутивные с точки зрения придания действиям преподавателя обучающего характера различия в способах описания и тем самым взаимно опознавать и поддерживать институционально-статусные различия между участниками образовательного взаимодействия, обеспечивающие, в свою очередь, возможность осуществления обучающего действия. Другими словами, естественный язык используется как специфический коммуникативный ресурс внутри образовательной практики в качестве производства ее образовательного характера. Однако, как именно осуществляется данная работа в различных ситуациях учебного взаимодействия, необходимо еще выяснить. Производимые преподавателем

действия оценивания также представляют собой релевантную с точки зрения более детального последующего анализа задачу исследования. Как производится специфически педагогический эффект действий оценивания и как осуществляется оценивание, например, в ситуации экзамена и в ситуации лекционного занятия – также задача дальнейшего исследования.

Использованные знаки транскрипции¹

=	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
(.)	Микропауза (до 1 с).
(2.0)	Пауза, оцененная как длящаяся приблизительно 2 с.
;, ::, :::	Удлинение, в зависимости от длительности.
((кашляет))	Описание пара- и невербальных действий и событий.
(.....)	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
(такой)	Предполагаемый текст, указывающий на неуверенность в расшифровке.
акцЕнт	Ударение.
↑	Повышение интонации.
?	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
,	Постепенное возрастание интонации в конце единицы речи.
-	Неизменяющаяся интонация в конце единицы речи.
;	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
.	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
<<p>	<i>Piano</i> , тихо.
<<pp>	<i>Pianissimo</i> , очень тихо.
<<all>	<i>Allegro</i> , быстро.
<<len>	<i>Lento</i> , медленно.
<<rall>	<i>Rallentando</i> , замедля темп.

Литература

Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; пер. с фр. Н. А. Шматко. М., 2007.

Гофман, И. Лекция / И. Гофман; пер. с англ. А. В. Царевой, А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6, № 2. С. 4–26.

Корбут, А. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике / А. Корбут // Анализ образовательных ситуаций / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск: БГУ, 2008. С. 37–91.

Becker-Mrotzek, M. Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse / M. Becker-Mrotzek, R. Vogt. Tübingen, 2001.

¹ В соответствии с основными правилами расшифровки ГАТ – Разговорно-аналитической системы транскрипции (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), см. [11].

Bergmann, J. R. Ethnomethodologische Konversationsanalyse / J. R. Bergmann // Handbuch der Dialoganalyse / hrsg. G. Fritz, F. Hundsnurscher. Tübingen, 1994. S. 3–16.

Deppermann, A. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse / A. Deppermann // Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. 2000. Ausgabe 1. S. 96–124.

Deppermann, A. Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Prozeßanalysen von Schlichtungsgesprächen / A. Deppermann. Radolfzell, 2005.

Eberle, T. S. Unter Aborigines: Reflexionen über eine exotische Fremdheitserfahrung / T. S. Eberle // Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz: Grundlagentheoretische Reflexionen / hrsg. J. Dreher, P. Stegmaier. Bielefeld, 2007. S. 235–268.

Ehlich, K. Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation / K. Ehlich, J. Rehbein. Tübingen, 1986.

Garfinkel, G. Studies in ethnomethodology / G. Garfinkel. Englewood Cliffs, 1967. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) / M. Selting [et al.] // Linguistische Berichte. 1998. Heft 173. S. 91–122.

Gülich, E. Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation / E. Gülich // Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache / hrsg. P. Schröder. H. Steger. Düsseldorf, 1981. S. 418–456.

Habermas, J. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt/Main, 1981.

Knoblauch, H. Kommunikationskultur: die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte / H. Knoblauch. Berlin; New York, 1995.

Lee, Y.-A. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching / Y.-A. Lee // Journal of Pragmatics. 2007, 39. P. 1204–1230.

McHoul, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom / A. W. McHoul // Language in Society. 1978. P. 183–213.

Mehan, H. Learning lesson / H. Mehan. Cambridge, 1979.

Morrison, K. Some Properties of “Telling Order Designs” in Didactic Inquiry” / K. Morrison // Philosophy of the Social Sciences. 1981. 11–2, P. 245–262.

Nassaji, H. What’s the use of “Triadic dialogue”? An investigation of teacher-student interaction / H. Nassaji, G. Wells // Applied Linguistics. 2000, 21. P. 376–406.

Patzelt, W. J. Grundlagen der Ethnomethodologie: Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags / W. J. Patzelt. München, 1987.

Paul, I. Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn / I. Paul // Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion; hrsg. R. Schmitt. Tübingen, 2007. S. 195–224.

Pitsch, K. Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess / K. Pitsch, R. Ayaß // Lehr(er)buch Soziologie. Band 2. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge / hrsg. H. Willems. Wiesbaden, 2008. S. 959–982.

Schegloff, E. A. Sequencing in conversational openings / E. A. Schegloff // American Anthropologist. 1968, 70. P. 1075–1095.

Schütz, A. Strukturen der Lebenswelt / A. Schütz, T. Luckmann. Konstanz, 2003.

Spiegel, C. Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution / C. Spiegel. Radolfzell, 2006.

НЕКОТОРЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ЧЕРТЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЛЕКЦИЙ¹

Дэвид Фрэнсис, Стивен Хестер

В соответствии с нашим методологическим принципом, требующим исходить из конкретных данных наблюдения, мы начнем с рассмотрения вступительной части реальной университетской лекции по социологии. Место действия – большой лекционный зал университета. На лекцию пришло около 50 студентов. Они сидят, некоторые переговариваются со своими соседями, другие молчат, очевидно ожидая лектора. В следующий момент в лекционный зал входит человек, направляется в переднюю часть аудитории, становится за кафедру и кладет на нее какие-то бумаги. Приведя свои бумаги в порядок, лектор поднимает глаза на собравшуюся когорту студентов, и происходит следующее взаимодействие:

Л: Добрый день.

(34.5) [Лектор передает стопки раздаток студентам в первом ряду, студенты перестают разговаривать между собой и смотрят на лектора]

Л: Там должно быть две раздатки () в одной (.) две скрепленные страницы и () одна страница отдельно.

[общий смех на заднем плане]

Итого три страницы.

(2.5) [негромкий смех на заднем плане]

Итак, (3.0.) вы готовы?

С: [тихо] Да.

(2.5)

Л: Всё в порядке?

()

Л: ...материалы...

()

Л: между двумя () представлениями () о работе (.) с реальностью () которые излагаются () здесь на этих листках () работе с реальностью в повседневной жизни () другими словами то что обычные люди такие () как вы и я () делаем с представлениями о реальности (.) в ходе своей (.) деятельности () знаете иногда мы говорим о том что реально и что не реально и что выдуманно и так

¹ Francis, D. Some organizational features of university lectures / D. Francis, S. Hester // An invitation to ethnomethodology / D. Francis, S. Hester. London, 2004. P. 115–121. Пер. с англ. А. М. Корбута.

далее () вот что я имею в виду под работой с реальностью в - в (.) повседневной жизни () но есть еще кое-что что мы могли бы назвать работой с реальностью (.) в социологии (.) какие вещи - ээ () какого рода работу делают социологи () когда они (.) задают странные вопросы (.) вроде «Как конструируется социальная реальность?» () вот (.) я хочу чтобы вы держали это различие (.) в уме (.) оно будет () всплывать снова и снова.

Прежде всего отметим, что, когда лектор говорит: «Добрый день», ее фраза, судя по реакции студентов, понимается не как простое приветствие (студенты не приветствуют ее в ответ), а скорее как объявление, в некотором роде даже инструкция, о начале лекции¹. Лектор не просто приветствует студентов, как она могла бы сделать за пределами лекционной аудитории, скорее, можно слышать, как она словно объявляет о начале лекции и дает инструкции подготовиться к тому, что она будет говорить. Просто в данном случае объявление/инструкция носит форму приветствия. Таким образом, если «Добрый день» слышится как объявление или инструкция, вопрос состоит в том, как это происходит? Наш ответ на этот вопрос требует обращения к фрагменту классического этнометодологического анализа, проведенного Пейном (*Paune*, 1976). В этом фрагменте разбирается начало урока истории в средней школе, который он наблюдал, записал на пленку, расшифровал и проанализировал с помощью того же метода анализа, который мы применяем в данной книге. Следовательно, мы посмотрим, каким образом эта фраза может легко пониматься в качестве начала лекции, а затем выясним, как она производится в качестве понимаемой именно таким образом.

¹ Отсутствие ответного приветствия обычно является бросающимся в глаза феноменом. В повседневном разговоре любое приветствие предусматривает немедленное ответное приветствие. Если в отведенном для него месте ответное приветствие не делается, дальнейшая беседа может оказаться проблематичной. Когда человек говорит: «Здравствуйте», ожидается, что реципиент этого приветствия тоже скажет: «Здравствуйте» (или другую фразу с тем же эффектом). Иными словами, такого рода приветствия являются парными: первое делает релевантным второе. Элементы подобных смежных пар связаны между собой таким образом, что отсутствие второй части пары бросается в глаза и требует объяснений. То есть данная последовательность организована нормативно, поскольку вторая часть последовательности произносится сразу после произнесения первой части пары. Например:

А: Здравствуйте.
(Пауза 1.5)

А: Вы в порядке?

Б: Простите, задумался.

Можно было бы предположить, что А и Б – это один из студентов и лектор, встретившиеся на улице. Однако в данном случае «Здравствуйте» не понималось бы как приветствие, предваряющее лекцию. Точно так же если бы кто-то из студентов сказал своему соседу «Добрый день», это не воспринималось бы как начало лекции.

Согласно Пейну, чтобы высказывание можно было понять в качестве стартового для образовательного события, вроде лекции, оно должно демонстрировать некоторые черты, делающие его началом лекции, и должно быть организовано как таковое участниками этого события. Как и в случае уроков, в наличии должны быть два элемента: соприсутствие лектора и студента(ов) (в случае школьных уроков – учителя и учеников) и высказывание, которое поддается опознанию в качестве (в нашем случае) лекционного. Следовательно, чтобы приветствие понималось в качестве начала лекции, должны быть люди, которых можно идентифицировать в качестве лектора и студентов. Однако простое соприсутствие двух указанных категорий членства не создает лекцию; представители данных категорий должны еще произносить высказывания и совершать действия, которые могут быть опознаны в качестве лекции. Как мы увидим, опознаваемое соприсутствие представителей этих категорий и смысл их высказываний неразрывно связаны.

Чтобы фраза «Добрый день» воспринималась как начало лекции, она должна быть понята как фраза, произнесенная человеком, которого можно идентифицировать в качестве лектора, и должна быть обращена к людям, которых можно опознать в качестве студентов. Мы описали человека, который вошел в помещение, направился к кафедре, привел в порядок бумаги. Если бы она вошла в помещение и начала отвинчивать винты графопроектора или если бы она начала вытирать окна вместо доски, студенты могли бы подумать: «Кто она такая?» и «Что она делает?» Но она не поступила подобным образом, наоборот, она опознаваемо сделала то, что делают лекторы: постояла, переступила с ноги на ногу, посмотрела в окно и затем, глядя на всех студентов сразу, а не на какого-то конкретного человека, сказала: «Добрый день». Как, в таком случае, данный человек опознается в качестве лектора?

Наш ответ на этот вопрос состоит в том, что она может быть опознана подобным образом потому, что совершает наблюдаемые действия, закрепленные за категорией «лектор». Выходить в переднюю часть аудитории, становиться за кафедру, направлять взгляд на собравшихся студентов, вытирать доску и т. д. – все это примеры категориально закрепленных действий, благодаря которым мы можем с первого взгляда сказать, что данный человек – лектор. Однако, пожалуй, важнее всего то, что этот человек произносит фразу – «Добрый день», – которая свидетельствует о том, что он лектор. Прежде всего, как правило, именно лекторы, а не студенты говорят такого рода вещи всем присутствующим, тогда как студенты, если они вообще говорят нечто подобное, в этом контексте обычно обращаются лишь к некоторым. Но что важнее, инструкция и объявления – это как раз примеры действий, закрепленных за категорией «лектор». Соответственно, мы предполагаем, что данный человек является лектором, потому что она делает нечто подразумеваемое категорией «лектор». Наше предположение, кроме того, требует использования максимы

наблюдателя, а именно: если деятельность можно рассматривать в качестве совершаемой представителем той категории, за которой она закреплена, ее следует так рассматривать. Вдобавок подобная форма речи не только делает лектора видимым в силу совершения им категориально закрепленных действий, но и может быть понята в качестве «конституирующей» данного человека как лектора. Если бы этот человек не совершал упомянутые действия, в данном случае нам было бы сложно опознать его как лектора.

Теперь мы можем вернуться к нашему исходному вопросу: каким образом «Добрый день» может пониматься в качестве вступительной фразы лекции? Мы установили, что как таковая категория членства «лектор» осуществляется с помощью подобных категориально закрепленных действий. Теперь эта локально конституируемая идентичность «лектора» может быть рассмотрена в качестве предоставляющей ресурс или метод, используемый для придания данному высказыванию осмысленности. Слова, образующие фразу «Добрый день», сами по себе не делают ее началом лекции. В принципе такое высказывание может произноситься в самых разных контекстах. Значение любых говоримых слов зависит от контекста их произнесения, а, на наш взгляд, ключевой особенностью любого контекста, которую следует обязательно учитывать, является релевантная категориальная идентичность говорящего. Гарфинкель (*Garfinkel, 1967*) указывает, что слова, вроде тех, которые образуют приветствие лектора, являются «индексными выражениями». У них нет устойчивого или объективного значения, не зависящего от времени и места их употребления. Скажем, если кто-то хочет узнать больше о слове, приведенном в указателе к книге, ему следует перейти к указанной странице или страницам, чтобы прочесть это слово в контексте. Только так можно выяснить его смысл или значение. Точно так же значения слов неразрывно связаны с контекстами их выражения. Поэтому, чтобы понять смысл индексного выражения «Добрый день», мы должны принять во внимание контекстуальный характер социальной идентичности говорящего. Кроме того, как показал проведенный выше анализ, здесь мы сталкиваемся с двусторонним рефлексивным процессом. Не только идентичность используется для прояснения значения слов, но и смысл слов помогает наделять смыслом идентичность говорящего. Слова и идентичность взаимно подкрепляют друг друга.

Следующей чертой контекста является различимая социальная идентичность реципиентов. Соответственно можно видеть, что инструкция/объявление, принимающее вид фразы «Добрый день», тоже предполагает определенную категорию реципиентов. Кому может дать подобную инструкцию человек, опознаваемый как лектор? Мы полагаем, что инструкция лектора задействует и подразумевает определенную категорию реципиентов. Студенты, к которым обращено высказывание, являются надлежащи-

ми реципиентами и, в свою очередь, конституируются в качестве таковых данным высказыванием; внимание к тем, кто читает им лекцию, является категориально закрепленным обязательством категории членства «студент» (по крайней мере, когда они присутствуют на лекции). Кроме того, реакция студентов показывает, что они анализируют высказывание лектора, и такая реакция может быть рассмотрена в качестве конститутивной для их членства в категории студентов. Так, их реакцией было прекращение разговоров между собой и демонстрация готовности слушать лектора. Конституирование студентов как студентов с помощью инструкции и их конституирование себя в качестве таковых с помощью своей реакции обеспечивает дополнительный ресурс (идентичность реципиентов) для понимания высказывания лектора как начала лекции.

С точки зрения последовательной организации реакция студентов может быть понята как вторая часть, дополняющая первую часть лектора, и именно с помощью этого метода были созданы условия для чтения лекции. Вместе инструкция и реакция составляют смежную пару «инструкция – выполнение», которая служит «предпоследовательностью», предваряющей основную деятельность. Мы надеемся, что нашим читателям известно, что обычно происходит, когда вторая часть подобной пары отсутствует. Лектор ожидает (в нашем случае – 4,5 с) согласия и иногда повторно произносит инструкцию/объявление о начале лекции.

Выбор методов создания условий для чтения лекции тоже организован категориально. Вполне возможно добиться от студентов внимания и готовности к лекции прямым приказанием: «Пожалуйста, тише, я начинаю», и не сложно представить такие учебные обстоятельства, когда подобное приказание будет уместно. Однако мы полагаем, что такие прямые приказания являются исключением в контексте университетских лекций. Дело в том, что конкретная форма, используемая для передачи инструкции сконцентрировать внимание, может быть понята как проектируемая с учетом реципиента. То есть непрямая инструкция может восприниматься как отражение зрелости ее реципиентов, поскольку их не нужно прямо призывать к вниманию, как это могло бы потребоваться, например, в случае взаимодействия учителя с более юными учениками.

Лекции, вроде рассматриваемой нами, являются образовательными событиями, имеющими опознаваемые начала, и эти начала представляют собой практические осуществления. Они осуществляются категориально и последовательно. Они предполагают использование членами методов категоризации членства и последовательной организации высказываний. В нашем случае приветствие/инструкция лектора и реакция студентов образуют двухчастную последовательность начала лекции. Достижимый смысл приветствия/

инструкции лектора и реакция на него образуют метод создания лектором и студентами подходящего состояния готовности к лекции. Все эти действия, на наш взгляд, учитывались студентами при понимании происходящего и лектором – при планировании своего поведения. Словом, все эти различные организованные действия использовались в качестве методов начала лекции. Участники события – лектор и студенты – совместно осуществили начало лекции и сделали это весьма тщательно. Более того, мы могли бы сказать, что наличие начал и окончаний является чертой любых образовательных событий. Следовательно, должны также существовать способы перехода от предыдущего состояния дел к анализируемой здесь образовательной деятельности. Учитывая, что в стандартных образовательных событиях участвуют две стороны, а именно лектор или учитель и группа учащихся, переход к образовательной деятельности, будь это школьный урок или университетская лекция, предполагает фокусировку внимания. Иными словами, как можно видеть на примере лекции, этот переход может предполагать переключение от обобщенной нефокусированной деятельности в группе учащихся к коллективному фокусированию на лекторе или учителе. Именно этот переход обычно описывают как «достижение готовности» к лекции, уроку, семинару и т. д.

Можно было бы ожидать, что после объявления о начале лекции посредством приветствия «Добрый день», благодаря которому студенты пришли в состояние подходящей готовности, следующим действием лектора было чтение лекции. Однако, как свидетельствуют наши данные, собственно лекции предшествует деятельность раздачи студентам учебных материалов. Отметим, что лектор описывает распределяемые материалы как «две раздатки» и уточняет это описание при помощи довольно педантичного и юмористического объяснения. Последующий смех, относительно причины которого мы не до конца уверены, является, возможно, реакцией на элемент пародии в объяснении лектора, который явно имитирует в своей фразе «две страницы плюс одна страница равняется трем страницам» то, как школьный учитель общается с детьми. Хотя лектор не говорит открыто, что раздатки связаны с темой лекции, мы считаем, что читатель, как и студенты, воспринимает их именно таким образом. Кроме того, из последующих реплик лектора «Итак, вы готовы?» и «Всё в порядке?» и из того факта, что лектор явно ожидает, когда раздатки окажутся на руках у всех студентов в аудитории, становится ясно, что успешное распространение раздаток воспринимается лектором в качестве предварительного условия начала чтения лекции.

Мы не располагаем видеозаписью начала данной лекции и поэтому не готовы описать его более детально. В частности, мы не можем проанализировать, как именно лектор отслеживал распределение раздаток, чтобы

определить успешное выполнение этого действия и возможность приступить к чтению лекции, как не можем ничего сказать и о том, каким образом лектор невербально выражал свою удовлетворенность процессом распределения и свое намерение начать чтение. Мы полагаем, что студенты могли видеть, что раздатки распределены, и могли ожидать, что следующее высказывание лектора будет началом собственно лекции. То, что они могут это делать, свидетельствует об их понимании социальной деятельности чтения лекции. Например, когда лектор говорит: «...между двумя представлениями о работе с реальностью, которые излагаются здесь на этих листках...», студенты, на наш взгляд, без труда воспринимают это как начало лекции.

Хотя мы не можем воспроизвести здесь всю лекцию, отметим, что, начав говорить по теме лекции, лектор продолжает делать это не прерываясь до конца занятия. Иными словами, лектор говорила около сорока минут, а студенты слушали ее и конспектировали. Наши читатели вряд ли удивятся, узнав, что такова стандартная практика. Однако, как этнометодологическим социологам, нам хочется спросить: каким образом подобное положение дел было произведено участниками лекции? К тому же студенты не молчали все время. Как показывает приведенная стенограмма, они смеялись и говорили, если лектор обращалась к ним, в процессе предваряющего распределения раздаток. Следовательно, чтение лекции как деятельность очевидно предполагает специфический порядок взаимодействия, который должен реализовываться участниками в ходе чтения лекции. В основе этого порядка, судя по всему, лежит асимметричное распределение права голоса. Лектор имеет право говорить непрерывно с начала лекции до ее конца, тогда как студенты не имеют подобного права. Конечно, лектор не говорит безостановочно. Лектор часто делает паузы (иногда довольно продолжительные, например, длиной в несколько секунд). Что, однако, бросается в глаза, так это то, что ими «распоряжается» только лектор; во время этих перерывов в лекции студенты молчат. Иными словами, студенты не рассматривают эти остановки как возможные точки завершения лекторской речи и передачи им права голоса. Скорее, паузы считаются неотъемлемой характеристикой чтения лекции.

Таким образом, в рамках деятельности чтения лекции функционирует специфическая «система речевого обмена». Ее можно понимать как модификацию организации смены говорящих в обыденном разговоре. В обыденном разговоре люди могут самостоятельно решать, говорить ли им в тот или иной релевантный момент смены говорящих, при условии, что нынешний говорящий не выбрал того, кто будет говорить следующим. Однако в процессе чтения лекции последняя является одной сплошной репликой лектора, даже если она состоит из сотен завершенных предложений или других вы-

сказываний. С точки зрения рассмотренного выше примера, показывающего, каким образом высказывания могут категориально пониматься в качестве высказываний «лектора» и высказываний «студента», подобная схема лекторской речи и отсутствие студенческих высказываний могут рассматриваться в качестве категориально закрепленного предназначенного порядка распределения права голоса и типов реплик. На наш взгляд, без такой схемы рассматривать данное событие как лекцию было крайне затруднительно. Подобные предназначенные черты и модификации организации разговора являются конститутивными для феномена лекции.

Литература

- Garfinkel, H.* Studies in ethnomethodology / H. Garfinkel. Englewood Cliffs, 1967.
Payne, G. Making a lesson happen: an ethnomethodological analysis / G. Payne // The process of schooling / ed. by M. Hammersley, P. Woods. London, 1976. P. 33–40.

ЗАМЕТКИ О ВЕДЕНИИ КОНСПЕКТА ВО ВРЕМЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЛЕКЦИЙ¹

Андрей Корбут

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 определено 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 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

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

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 речи 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]¹ в лекции. Материальным результатом конспектирования является [конспект], представляющий собой [запись] [лекции].

0. Задача описания и способ чтения

0.1. 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 бессвязность 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 основания заключаются в том, что, во-первых, 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 использоваться 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 [ответ] – это всегда [ответ-на-вопрос-«Операционнад-понятиями»-на-экзамене-по-логике-сдаваемом-В.-И.-Бартону-и-т. д.]

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

¹ Значение применяемых в тексте квадратных скобок объясняется ниже.

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.

0.2. 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 конструктором 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 остановлюсь 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 двум 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* моменты. 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 облегчением расчета, не оговаривается открыто, поскольку в этом нет необходимости. И кассир, и покупатель исходят из того, что каждый из них способен «с ходу» 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 кассиром, 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 конспектирования было то «общее», которое бы не предполагало ни полного единства их практик, ни их радикальной чуждости. Это возможно только 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 *обучающий* 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 оставшихся после лекций записей на досках 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 возможные 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 позволяют 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 формата 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 студента, 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 [неконспектирующий 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, выполняемые 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 региональности 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 именно 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 и как такой конспект организуется, и последующего сравнения конспектов текстов и конспектов лекций. Это позволило мне прояснить некоторые моменты деятельности конспектирования в ходе лекций.

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

тельности 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 разделение, 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. Они 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 социаль-

но 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]¹. Тематическая организация конспекта является превалирующим 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» различной тематической 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 активности. Слова преподавателя форматируются *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 вслух последовательности слов русского (или любого другого) языка, а в случае [простого сидения] лекция слушается как [лекция-преподавателя-по-данной-теме], которая (лекция) в данный момент не записывается. 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 функционированием 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 особенностям поведения преподавателя и когорты студентов. Преподаватель, читающий лекцию [слишком быстро], так что студенты [не успевают записывать], может сталкиваться с демонстративным [неконспектированием], когда студенты

¹ О способах форматирования и роли заголовков см. ниже.

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 профиль 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 большим 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 вести конспект в учебной ситуации лекции [не задумываясь], 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], [записывают], [не пишут], [закрывают тетради]. 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]¹. 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 внимание 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 др. 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 (на лекции по социологии управления) «типы организаций», студент должен создать 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 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-контексте]. Конспект – это не высказывания студента, это [сказанное-преподавателем-по-теме], вне зависимости от того, записаны его высказывания дословно или нет и как они отформатированы. Их записанность-за-преподавателем является неотъемлемой характеристикой практики конспектирования, наблюдаемой, поддерживаемой и организуемой

¹ 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.

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 за пределами 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 или 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 [шикают] одноклассникам: «Тише». Подобные корректирующие действия целиком ситуативны, поскольку предпринимаются не в зависимости от 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 и 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 математических 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] несут характер точности и обязательности. Они *должны* быть скопированы именно в таком виде. Это не снимает стоящую перед студентом задачу соотнесения записи на доске с другими записями и с другими фрагментам звучащей речи преподавателя. Кроме того, нередко возникает проблема расположения того, что переносится в тетради, и 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 создает 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 будет 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 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 среди них 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 объективно учебную речь, вне зависимости от ее пользы или бесполезности для экзамена. Ситуация, когда [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 с помощью более крупного или

жирного шрифта, цвета, подчеркивания, пробелов, прямого указания «Тема:», размещения по центру страницы или каким-либо другим образом. Кроме того, одним из указанных способов 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 или 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 некому 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, исходя из звучащей речи преподавателя.

3.2. Преподаватель может обозначать переход к другой теме и тем самым обеспечивать студентам различимую [смену тем] с помощью таких приемов, как паузы, изменение интонации, прямое 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. Различимые 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 в деталях текста, из которых наиболее бросающимися в глаза являются сокращения. Сокращения являются как феноменом письма, так и феноменом чтения. 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]». 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 сейчас составляемый конспект.

Для ускорения записи в конспектах также используются различного рода символы («=>» 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 некой 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 конспектах 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 таких «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 воспринимает 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 последовательно излагаемой темы. Тематические фрагменты могут начинаться и заканчиваться в любой 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 обнаружить также [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, встречающиеся 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 данная проблема, формулируясь как проблема записи, 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 других выражений.

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-ориентированна. 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 корректируются карандашные записи и рисунки, вставляют 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. Неконспектирующий 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 неконспектирующих, но слушающих преподавателя и имеющих перед собой на столах тетради людей, скажет, что они – студенты. Любой, кто зайдет в университетскую аудиторию посреди лекции и увидит неконспектирующих, 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 становится предметом оценивания со стороны преподавателя (некоторые преподаватели делают предъявление собственноручно написанного конспекта условием допуска к экзамену), т. е. может рассматриваться как свидетельство определенного рода студенческой активности – [посещения лекций]. В свою очередь, для студентов 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 производства и использования которой преподаватели и студенты обнаруживают единство и различие своих действий.

4.2. Конспект также 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 воспринимаемого 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, ведущей 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 [фамилия, 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 именно благодаря конспекту. В конспекте образовательная речь преподавателя приобретает материальный характер записанных высказываний, которые могут храниться, запоминаться и воспроизводиться неограниченное число раз, при этом не будучи индивидуально-специфическими. Речь преподавателя, отформатированная и записанная в конспекте, становится основанием для высказываний студента как образовательных высказываний, 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. В этом смысле он 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], [сидеть 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 либо будут сдавать экзамен данному преподавателю, либо, если принимать экзамен будет другой человек, 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* по-

лон, *достаточно* точен и *достаточно* читабелен для всех практических образовательных целей.

Благодаря своему соответствию [курсу-лекций-читаемому-данном-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 невладение 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 действий 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*. Например¹, 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

¹ Пример взят из статьи Т. Тягуновой «Смотреть этнофеноменологически» (Тягунова, 2009).

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 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 *достаточен* 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 университетски-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 паззлом. Собираание паззла 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 паззла, они лишь указывают на ее неисправимо ситуационный характер. Практика собирания паззла специфицируется контекстом, который «заключается в ситуативных практиках»: он состоит в специфических для данного материала непосредственных задачах

поиска релевантных для паззла черт фрагментов паззла» (Livingston, 2008, 847). В случае конспекта 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. посещения занятий, конспектирования лекций, выступления на семинарах, выполнения практических заданий, сдачи экзаменов и зачетов» (*Университет как центр*, 2004, 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 методом исследования.

6.2. Практика ведения конспекта становится предметом внимания в различных методических пособиях (см.: *Владимиров*, 1969; *Минько*, 2003; *Пав-*

лова, 1989; Штернберг, 2005 – наиболее показательные и последовательные попытки методической тематизации лекций), описания конспектирования в которых обладают следующими чертами.

1) Конспектирование анализируется как психологический по своей сути процесс. «Под конспектированием мы понимаем процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста» (Павлова, 1989, 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).

2) Многие подчеркивают индивидуальность конспекта: «...конспект может служить полноценным пособием только самому конспектирующему» (Павлова, 1989, 5). «Конспект не может быть универсальным, пригодным одинаково для всех, но каждый учащийся может выработать для себя наиболее удобную форму конспекта» (Владимиров, 1969, 46); «...конспектирование является... индивидуализированным и специализированным процессом, т. е. ориентированным на каждого студента...» (Минько, 2003, 27).

3) 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.

4) 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:

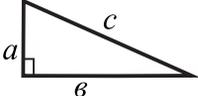
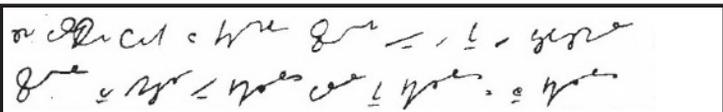
а) при конспектировании не используется единая эффективная система записи;

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 и при этом учитывая необходимость последующего чтения конспекта. В книжке Штернберга

для иллюстрации всех этих особенностей рационального конспектирования дается следующий пример¹:

а	Дан:  То: $a^2 + b^2 = c^2$
б	Дан прямоугольный треугольник с катетами длиной a и b и 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 *материалоспецифичность* 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 приспосабливаться друг к другу, чтобы обеспечивать ведение конспекта, и осуществлять это изнутри 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 конспектирования, который создается

¹ Иллюстрация взята из другого издания этой книги (Штернберг, 1988, 4), поскольку в последнем издании (Штернберг, 2005) вариант *а* набран типографским шрифтом, а не записан от руки.

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 имеющего образа идеального конспекта, а в зависимости от складывающихся обстоятельств: темпа преподавателя, обсуждаемого материала, поведения остальных студентов, пространственной конфигурации аудитории и т. д. Акцентируя внимание на способе записи и 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, создаваемая, 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 тысячь и один 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, который не зависит от конкретных исполнителей и потому не может 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. В ней 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 «формирования профессиональной идентичности» и т. д. Преподаватели и студенты действуют, исходя из этого представления, и оценивают свои и чужие действия с помощью предлагаемых им критериев. Во втором случае учебность ситуации конспектирования рассматривается как предмет смыслопорождающей активности: текущей ситуации 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 университетски-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, ценностей, 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 действуют 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 и 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), 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 кон-

кретный способ записи как характеристику текущей ситуации произнесения данным преподавателем данных слов, и наоборот, обнаруживал записуемость слов преподавателя как характеристику данного конкретного способа записи. Поэтому, анализируя конспектирование, нельзя выяснить 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 определения 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 получали, а ездить не умеют], [женщина за рулем – это ужас какой-то] и т. д.; как для стоящего на автобусной остановке приближающийся автобус является не «общественным транспортным средством», а [автобус номер 18], 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, обычно, рутинно, ежедневно, бесконечно повторяемо, зримо, всем-понятно, анонимно, эффективно, компетентно, даже-во-сне-осуществимо и кому-удобно-объяснимо реализуемая.

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.

Литература

Владимиров, Л. П. Слушание и конспектирование лекций: методические указания для студентов / Л. П. Владимиров. Киев, 1969.

Минько, Э. В. Ускоренное конспектирование и чтение / Э. В. Минько, А. Э. Минько. СПб., 2003.

Павлова, В. П. Обучение конспектированию: теория и практика / В. П. Павлова. М., 1989.

Тягунова, Т. В. Смотреть этнофеноменологически / Т. В. Тягунова // Социологическое обозрение. 2009. Том 8, № 1. С. 86–99.

Штернберг, Л. Ф. Скоростное конспектирование / Л. Ф. Штернберг. М., 1988.

Штернберг, Л. Ф. Скоростное конспектирование / Л. Ф. Штернберг. М., 2005.

Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. Минск, 2004.

Goffman, E. Lecture / E. Goffman // Forms of talk / E. Goffman. Philadelphia, 1981. P. 160–196.

Livingston, E. Context and detail in studies of the witnessable social order: puzzles, maps, checkers, and geometry / E. Livingston // Journal of Pragmatics. 2008. Vol. 40, № 5. P. 840–862.

СВЯЗЫВАЯ ВСЕ ВОЕДИНО: ОТСТУПЛЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЛЕКЦИЯХ¹

Барбара Штродт-Лопес

1. Введение

В настоящей статье я покажу, каким образом преподаватели используют отступления – допустимый способ преодоления локальных тематических ограничений – для усиления глобального семантического и прагматического единства и введения разного рода взаимоподкрепляющих интерпретативных фреймов. Данное исследование – часть широкого проекта, посвященного изучению используемых преподавателями способов повышения понятности лекций; в частности, меня интересуют их стратегии расширения глобального семантического и прагматического единства. Мой общий проект в значительной степени мотивирован находками школы разговорного анализа, которая выявляет устойчивые, комплексные структуры повседневного разговора. Мои данные показывают, что отступления являются одной из таких структур; они, как бы неожиданно это ни прозвучало, способствуют необычайно глубокой тематической фокусировке лекций. В этом смысле излагаемые здесь результаты подтверждают мои предыдущие наблюдения, касающиеся рассказывания историй из личной жизни во время лекций (*Strodt-Lopez, 1987*).

Кроме того, мой анализ доказывает важность локальной дизъюнкции для достижения глобального единства. В семантическом плане отступления представляют собой отход от локальной темы с целью развития глобальной темы; в прагматическом плане они представляют собой отвлечение от текущего интерпретативного фрейма с целью введения дополнительных фреймов, связанных с основным текстом, и фреймов из повседневного мира. Это требует серьезного изменения общих аналитических подходов к семантической связности и к использованию интерпретативных фреймов. Отсюда также вытекает необходимость существенной коррекции учебных материалов, применяемых сегодня для обучения иностранных студентов и подготовки помощников преподавателей.

Мое исследование во многом опирается на многочисленные предыдущие работы в области дискурсивного анализа. Главный предмет интереса –

¹ *Strodt-Lopez, B. Tying it all in: asides in university lectures / B. Strodt-Lopez // Applied Linguistics. 1991. Vol. 12, № 2. P. 117–140. Пер. с англ. А. М. Корбута.*

утверждение и поддержание темы. Первоначально предшествующие разработки были посвящены локальной семантической связности и механизмам синтаксической когезии (см, например: *Grimes, 1975; Halliday, 1976; Li, 1976; Givon, 1979*), однако затем внимание стало уделяться глобальным семантическим и дискурсивно-функциональным структурам, а также взаимосвязям между синтаксической когезией, семантической связностью и прагматической согласованностью (см., например: *Tannen, 1981, 1984; Chafe, 1982; Gumperz, 1982; Longacre, 1983; Stubbs, 1983; Fox, 1984; Schiffrin, 1984, 1987; Oosten, 1984; Sperber, Wilson, 1986; Blakemore, 1987; Tomlin, 1987*). Все эти работы демонстрируют важность тематической преемственности или конвенциональной семантической и прагматической связи между смежными высказываниями и, по крайней мере в формальном дискурсе, конвенциональной глобальной риторической структурой. Норма тематической преемственности особенно сильна в академическом дискурсе, начиная с первых классов школы (*Michaels, 1984*) и заканчивая университетом и даже после (*Goffman, 1981*).

Схожие исследования в области лингвистики и когнитивной психологии, начало которым положила одна из ранних работ Бартлетта о памяти (*Bartlett, 1932*), демонстрируют интерпретативную необходимость наличия в дискурсе определения (выводимого из аналогичного предыдущего опыта) происходящего. Это определение, называемое далее «фреймом», активизирует структурированный набор контекстуальных допущений и ожиданий, используемых для заполнения пробелов в информации и приписывания относительной значимости (*Beūmcon, 2000; Goffman, 1974; Minsky, 1975; Tannen, 1979*; другие аналогичные термины: «схемы» [*Bartlett, 1932; Rumelhart, 1975, 1977; Anderson, 1977; Rumelhart, 1977*], «скрипты» [*Abelson, 1976; Schank, 1977*], «сценарии» [*Sanford, 1981*], «ментальные модели» [*Johnson-Laird, 1983*] и «макроструктуры» [*van Dijk, 1977, 1981*]). Исследование дискурсивных структур и интерпретативных фреймов предполагает, что преподаватель должен придерживаться конвенциональной структуры лекции, тем самым поддерживая тематическую преемственность и побуждая студентов использовать уже существующий (по крайней мере, частично) фрейм с целью подкрепления нужной интерпретации. Однако преподаватели этого не делают. Скорее, они развивают тему в разных направлениях и побуждают использовать различные интерпретативные фреймы.

Кроме моих работ, есть лишь одно, импрессионистское, исследование локальных структур лекций (*Goffman, 1981*); работ, посвященных глобальному единству лекций, практически нет, за исключением нескольких исследований, касающихся отдельных компонентов и коротких дискурсивных сегментов, конвенционально задающих место в развитии темы (*Cook, 1975; Murphy, 1979; Swales, 1985; Rounds, 1987; DeCarrico, 1988*). Что касается собственно отступлений, то имеется лишь одна работа о корректировочных «побочных

последовательностях реплик» в неформальном разговоре (*Jefferson, 1972*). Излагаемые в настоящей статье данные, наряду с моими недавними исследованиями историй из личной жизни и локальных переформулировок в лекциях (*Strodt-Lopez, 1987; Strodt-Lopez, 1993*), открывают новое направление анализа лекций и структуры дискурса в целом.

Сначала я кратко опишу свою выборку и систему транскрипции, определю ключевые термины, объясню причины своего интереса к отступлению и обозначу стратегию их выделения. Затем, в основной части статьи, я проанализирую функции трех репрезентативных лекционных отступлений. В этом анализе я буду сравнивать отступления в лекциях с отступлениями в обыденном разговоре, насколько это возможно, учитывая крайне ограниченное число работ, посвященных последним. Далее я резюмирую те способы, которыми отступления отграничиваются от окружающего дискурса и при этом связываются с ним. В конце я укажу, каким образом мои данные можно использовать для анализа единства и понятности дискурса, а также для подготовки иностранных студентов в американских колледжах и университетах.

2. Выборка и определения

2.1. Выборка и система транскрипции

Моя выборка включает девять лекций по гуманитарным и социальным наукам – каждая продолжительностью от полутора до двух часов, – прочитанных в крупном американском университете летом 1985 года. Чтобы не исказить выборку, я отбирала лекции случайным образом из расписания; я сделала аудиозапись всех лекций, читавшихся носителями американского английского языка, занимающими штатную университетскую должность.

Обсуждаемые в данной статье отступления взяты из трех лекций: по теоретической психологии, по истории и по физиологической психологии (наиболее техническая лекция из всей выборки). Они прекрасно иллюстрируют использование отступлений, постоянно встречающихся во всех лекциях, вошедших в выборку. Так получилось, что преподаватели этих трех курсов, как и все остальные преподаватели в выборке, являются мужчинами и выходцами с Восточного побережья и Среднего Запада. Два преподавателя психологии – самые молодые в выборке (тридцать с небольшим), тогда как преподаватель истории – самый пожилой (шестьдесят с небольшим).

Я транскрибировала отступления, составляющие предмет моего анализа, указывая отдельные интонационные единицы. Вслед за Кристалом (*Crystal, 1969*) я различаю пять единичных тонов (нисходящий, восходящий, восходяще-нисходящий, нисходяще-восходящий, ровный) и два двойных тона (восходящий плюс нисходящий, нисходящий плюс восходящий),

а также нетоновое ударение (обозначаемое при помощи стоящего впереди апострофа). Эта система достаточно хорошо передает необходимый акцент. Для каузальной интонации я использую стандартную пунктуацию, а завершающее тему понижение тона обозначаю с помощью стрелки, направленной вниз. Проглоченные звуки я заменяю кавычками. Продолжительность паузы я рассчитываю исходя из среднего (для данного говорящего) времени между четкими (акцентированными или ударными) слогами, и различаю единичную паузу соответствующей длины (знак плюса), двойную паузу (двойной плюс) и все остальные более продолжительные паузы (три плюса). Наконец, там, где фиксируется фонологическое отличие от более формальной речи, я передаю реальное произношение, характерное для обыденной речи.

Другие цитаты преподавателей, включая отступления, не существенные для моего анализа, я привожу без всяких обозначений.

2.2. Определения: семантическая связность, прагматическая согласованность и тема

Далее я, вслед за Блэйкмор (*Blakemore, 1987, 1–18*), определяю «семантику» как то, что вносит вклад в значение лингвистического знания, а «прагматику» – как то, что вносит вклад в значение нелингвистического знания, в том числе знания, извлеченного из предыдущего дискурсивного контекста. Лингвистические (семантические) компоненты указывают на альтернативные пропозициональные значения и задают интерпретативные направляющие¹, сужающие выбор актуального пропозиционального значения и его релевантность. Прагматическая интерпретация предполагает конечное определение актуального пропозиционального значения и релевантности. Оценка релевантности, или планируемого воздействия на предыдущие знания и допущения, может потребовать широкомасштабной когнитивной перестройки, которая протекает гораздо быстрее и легче при наличии подходящего интерпретативного фрейма.

В свете такого разделения между семантикой и прагматикой «семантическая связность» дискурса – это степень, в которой лингвистически

¹ Наиболее важными интерпретативными направляющими здесь являются дискурсивные соединительные частицы, обозначающие отношения вывода, например «итак», с помощью которого вводится дедукция. Мой анализ связок основывается на работах Джефферсон (*Jefferson, 1972*), Шеглова и Сакса (*Schegloff, 1973*), Стаббса (*Stubbs, 1983, 67–83*), Блэйкмор (*Blakemore, 1987, 72–104*). Другими типами интерпретативных направляющих являются элементы с обобщенной имплицатурой (*Grice, 1975, 56–57*), в особенности – имплицатурой потенциального количества (*Gazdar, 1979, 55–62*), и триггеры пресуппозиции, для выявления которых я использую список, составленный Картуненом (*Karttunen, n.d.*, резюмируется в: *Levinson, 1983, 181–184*) и в дальнейшем обобщаемый Картуненом и Питерсом (*Karttunen, 1979*).

сигнализируемая интерпретация каждого сегмента дискурса подкрепляет, подготавливает или продолжает интерпретацию других сегментов дискурса. Глобальная семантическая связность требует, чтобы все сегменты дискурса были прямо или косвенно связаны со всеми остальными сегментами одним из этих способов. Таким образом, усиление семантической связности заключается в добавлении сегмента дискурса, лингвистическое содержание которого эксплицитно связывает между собой и/или снимает явное семантическое противоречие между лингвистическим содержанием других сегментов дискурса.

«Прагматическая согласованность» – это степень, в которой актуальная пропозициональная интерпретация и релевантность каждого сегмента дискурса содействуют определению интерпретации и релевантности других сегментов дискурса. Глобальная прагматическая согласованность требует либо того, чтобы актуальная интерпретация всех сегментов дискурса была релевантна одному и тому же контексту по мере его эволюционирования в ходе дискурса, либо того, чтобы любой переход к новому контексту мотивировался содержанием дискурса и сигнализировался говорящим. Следовательно, усиление прагматической согласованности заключается в добавлении сегмента дискурса, который проясняет выбор актуальной интерпретации и релевантность других сегментов дискурса и/или который мотивирует смену контекста. Как я покажу ниже, сегмент дискурса, усиливающий семантическую связность, зачастую так же усиливает и прагматическую согласованность.

«Тема дискурса», как подсказывает интуиция, – это «то, о чем говорится/ пишется» (*Brown*, 1983, 73). Однако дать ей аналитическое определение непросто. Поскольку актуальная пропозициональная интерпретация контекстуально зависима, а тема дискурса – один из аспектов контекста, определение темы дискурса в терминах пропозиций (см., например: *van Dijk*, 1977, 1981) оказывается циклическим (см.: *Blakemore*, 1987, 107). Определение на основании отдельной фразы или предложения (см., например: *Keenan*, 1976) предполагает, что все участники дискурса выражают тему одинаковым образом, что, как подчеркивают Браун и Юл (*Brown*, 1983, 71–73), не соответствует действительности. Поэтому я принимаю определение, основывающееся на идее «тематической структуры» (*Brown*, 1983, 73–78) или «области дискурса» (*Karttunen*, 1974). Тематическая структура – это все активизируемые, или эксплицитно упоминаемые люди, места, предметы, атрибуты, действия и состояния; тема дискурса – это множество всех возможных способов выражения (конструируемых исходя из характеристик тематической структуры) того, о чем говорится. Дав такое определение темы дискурса, мы получаем алгоритм не только для темы, но и для смены темы: тема меняется при изменении характеристик тематической структуры.

Важно иметь в виду, что многие дискурс-аналитики, определяющие тему в терминах пропозиций, отмечают, что пропозициональная смена темы коррелирует со сменой участников и действий или с тем, что в данной статье называется характеристиками тематической структуры (см., например: *van Dijk*, 1981, 181; *Givón*, 1983, 7–8; *Tomlin*, 1987, 460). Это означает, что мое решение использовать понятие тематической структуры не мешает обобщению результатов моего анализа отступлений. В то же время, применяя данное понятие, я избегаю циклического движения между моим определением отступлений (которое дается ниже) и моим анализом их влияния на семантическую связность. Наконец, что касается данного подхода, на полученных мной результатах не сказывается его самый проблематичный аспект: то, как долго характеристика остается активированной без повторного введения (см.: *Chafe*, 1976, 1985; *Brown*, 1983, 173–174; *Givón*, 1983, 11). Это вытекает из моего определения отступлений.

2.3. Отступления

Я решила исследовать отступления после предварительного изучения собранных лекционных материалов. Разбив лекции на эпизоды (см. ниже) и проанализировав глобальные схемы организации словесного содержания и отсылок, я выявила ряд локальных структур, которые вносят заметный вклад в глобальное единство; одной из них являются отступления.

Интуитивное определение «отступления» вытекает из интуитивного определения «темы»: отступление – это когда «говорится о чем-то еще». С аналитической точки зрения отступление – это эпизод дискурса с особой тематической структурой, который располагается между эпизодами дискурса, обладающими одинаковой тематической структурой. Структура отступления и структура окружающего дискурса частично пересекаются, но в целом они не совпадают.

Вследствие такого определения отступлений их выявление требует разбиения дискурса на эпизоды. Здесь я следую за Браун и Юлем (*Brown*, 1983, 94–106), беря за основу физические критерии, что позволяет избежать цикличности и навязывания априорных представлений. Поэтому я разделила лекции на то, что Браун и Юл называют «паратонами», – речевые эквиваленты абзацев. Начало паратона обозначается произвольным вводным выражением, анонсирующим последующее, а также фонологическим выделением, нередко с повышением тона. Конец паратона, как и окончание реплики в разговоре, обозначается либо понижением тона, либо с помощью резюмирующей фразы, за которыми (в обоих случаях) следует длинная пауза (*Duncan*, 1974; *Sacks*, 1974; *Givón*, 1983, 351; *Chafe*, 1985).

В качестве относительно точного (но не столь широко применимого) критерия границ эпизода я также рассматриваю возвратную отсылку к ха-

рактикам, сохраняющимся на протяжении ряда эпизодов. В пределах отдельных эпизодов для возвратной отсылки часто используется местоимение, что редко наблюдается за пределами границ эпизода (Fox, 1984; Tomlin, 1987). В собранных мной данных это происходит только в том случае, если дискурс, непосредственно следующий за отступлением, отсылает к дискурсу, непосредственно предшествующему ему (см. раздел 4.1), тем самым подтверждая «отступительность» отступлений.

3. Функции отступлений

3.1. Разрешение явного противоречия

Одна из важных функций отступлений в лекциях заключается в преодолении очевидных разрывов в семантической связности и/или прагматической согласованности. Часто лекция включает содержания, которые, по сути, не противоречивы, но требуют привлечения терминологии или интерпретативных фреймов, создающих впечатление их противоречивости. В этом случае преподаватель может отклоняться от основной линии аргументации, чтобы предупредить или устранить явное противоречие. Такой тип профессионального отступления в наибольшей степени похож на отступления в повседневных разговорах, обсуждаемые Джефферсон (Jefferson, 1972).

Например, преподаватель психологии делит свою лекцию о Фрейте на две основные части, первая из которых посвящена структурам и процессам сознания, а вторая – стадиям развития. В первой части преподаватель презентует секс и агрессию как равно могущественные человеческие инстинкты и идеи:

и согласно Фрейду сознание по своей психической энергии производно от энергии связанной с телесными инстинктами. а поскольку фундаментальные телесные инстинкты это секс и агрессия... эти идеи по сути являются сексуальными и агрессивными.

Вследствие этого, когда преподаватель приступает ко второй части лекции, он сразу сталкивается с явной семантической непоследовательностью:

развитие. Фрейд обсуждал развитие с точки зрения ээ различных стадий, и эти стадии называются психосексуальными стадиями.

Общепринятая интерпретация «психосексуальных» стадий гласит, что это психологические стадии, в основе которых лежит только или прежде всего секс, что открыто противоречит предыдущему заявлению о равносильности секса и агрессии. Кроме того, использование эпитета «психосексуальный» без комментариев означало бы, что первичность секса может считаться

самоочевидной, а это свидетельствовало бы о никак не обозначенной, явно немотивированной смене контекста или прагматической несогласованности. Поэтому преподаватель сразу делает отступление, чтобы объяснить семантическую непоследовательность, а также активировать и закрепить новый прагматический контекст. Я разделила отступление пополам; первая часть такова:

'кстати,
когда я когда я говорю
о + 'базовых представлениях Фрейда об инстинктах:
и" и" в свою 'очередь психологических идеях,
я всегда стараюсь упоминать 'секс и аг'рессию вместе,
поскольку то и другое действительно присутствует:,
но как 'большинству известно:,
я 'уверен вы все знаете:,
ээ: 'Фрейд + был больше озабочен сексуальными аспектами, чем агрес-
сивными ++
аспектами
понятно?

Данное отступление квалифицируется как отступление потому, что временно вводятся четыре новых характеристики, которые указывают на личностные аспекты: «я», «вы», «большинство» и собственно «Фрейд». Тем самым преподаватель совершает две важные вещи. Во-первых, он объясняет, почему в первой части лекции он говорил о сексе и агрессии как равновеликих силах и почему теперь он отказывается от этой точки зрения; конкурирующие акценты встраиваются в теорию Фрейда. Во-вторых, он активирует у студентов повседневный фрейм («как большинству известно») в отношении психологии Фрейда, фрейм, согласно которому секс играет первостепенную роль¹. Он подкрепляет данный фрейм, используя при обсуждении развития, в противоположность первой части лекции, обиходный стиль изложения; кроме того, представив материал, он делится со студентами иллюстративными историями из личной жизни (см.: *Strodt-Lopez*, 1987).

Вторая часть отступления перефразирует первую, что достигается с помощью вводных и конечных выражений. В этой части работы Фрейда фигурируют в ином качестве:

так что
в действительно решающие моменты
хотя он: +
технически говоря,

¹ Преподаватель предполагает, что студенты разделяют этот фрейм в отношении Фрейда («я уверен, вы все знаете»). Возможно, они действительно все знают, но если это и не так, теперь они знают, какой контекст подразумевается преподавателем, а также то, что он в целом считается правдоподобным.

с теоретической точки зрения,
эти два инстинктивных влечения
на равных между собой, +
есть много свидетельств,
если вы загляните в его работы,
того что всё вертелось вокруг секса +
это было более: выраженным.
на самом деле суть в этом↓
ясно?

Ссылка на работы Фрейда явно нужна, чтобы показать: акцент на сексе внутренне присущ фрейдовской теории. Такой шаг переводит существующую семантическую непоследовательность с уровня презентации лекции на уровень ее содержания, делая данную непоследовательность менее проблематичной. Он также закрепляет и обосновывает переход к повседневному фрейму. По сути, в работах Фрейда присутствуют два фрейма: теоретический, соответствующий первой части лекции, и лично-пристрастный, соответствующий второй части лекции и совпадающий с повседневным фреймом.

Таким образом, данное отступление в целом вносит заметный вклад как в семантическую связность, так и в прагматическую согласованность. Вскоре преподаватель усиливает этот вклад, делая второе отступление по поводу агрессии, где он связывает агрессию с развитием. Он обсуждает вторую из выделенных Фрейдом стадий – анальную:

между прочим,
Фрейд также:
"и" вам вам это может быть любопытно, (обращается к студенту)
ну по крайней мере мне было, +
что + Фрейд также говорил
что именно на анальной стадии
можно впервые наблюдать: +
признаки:
внешние поведенческие признаки,
агрессивной + стороны: +
человеческой натуры.
инстинкта + агрессии.
так что + агрессия ++ выходит наружу. ++
и" это было почти ++ как часовой механизм,
по крайней мере в случае моих детей,
это было + в рамках этих временных границ
это э:
и" я думаю это характерно для многих родителей наверное,
вы сталкиваетесь ++
действительно со множеством форм агрессии

со стороны своих детей,
'но ++ в: осо'бенности + кусанием. ↓
та́к?
так что есть своего рода сме́сь
ор:ального + и" анального 'аспектов в этом.
и" 'дети действительно 'начинают куса́ться. +
они куса́ют + друг дру́га, +
и э:
ли́чно моя мать 'лечила нас от этого
'кусая нас
э:
я попытался держать себя в руках
и не 'кусать своих собственных детей. ↓
[смех]

Здесь преподаватель, говоря о развитии, подтверждает вторичность агрессии, но одновременно указывает и на ее неразрывную связь с данным аспектом теории Фрейда. Поэтому он не просто говорит, что агрессия выходит на поверхность на анальной стадии; он подтверждает свои слова положением Фрейда о том, что она выходит наружу. Связывание агрессии с развитием и с интересом Фрейда к развитию смягчает расхождение в акцентах между двумя основными частями лекции и между теоретическим и лично-пристрастным фреймами Фрейда, обнаруживающимися в его работах. В то же время, придавая отступлению личный оттенок, преподаватель модифицирует повседневный фрейдовский фрейм, чтобы тоже привести его в соответствие¹.

Эти два отступления по поводу агрессии повышают общую семантическую связность еще и тем, что создают почву для дальнейшей критики Фрейда. В первой части лекции преподаватель обсуждает фрейдовские представления о связи между индивидом и обществом, отмечая, что часто их считают пессимистическими. После этого он делает отступление, драматизирующее фрейдовский пессимизм:

каждый из нас представляет собой своего рода кипящий котел сексуальных и агрессивных влечений и... общество оказалось хорошей штукой... поскольку оно способно держать эти вещи под контролем

¹ К тому же, активно фокусируя тематическую структуру отступлений и интерпретативные фреймы студентов на агрессии, преподаватель облегчает презентацию третьей (Эдиповой) стадии развития по Фрейду. На этой стадии, хотя сексуальное влечение к матери (в случае мальчика) остается главенствующим, не менее важную роль начинают играть страх кастрации со стороны отца и желание его убить. Иными словами, разница в акценте возникает не только между двумя основными частями лекции, но и внутри второй части, и отступление смягчает это расхождение в обоих случаях.

и противопоставляет ему оптимизм гуманистических взглядов, которые будут представлены позже в ходе курса:

Роджерс полагает, что любой человек от рождения добр и что лишь потом появляется общество которое все портит принуждая к порядку и так далее

(Обсуждение использования отступлений для противопоставления см. в разделе 3.2.)

Противопоставление Фрейда и Роджерса предполагает отсылку как к психологическим влечениям, так и к поведенческим тенденциям и поэтому применяется не только к первой, но и ко второй части лекции. Наиболее ясно и просто это демонстрирует агрессивное поведение. Сразу после отступления о кусании преподаватель делает еще одно отступление, продолжающее и усиливающее контраст:

здесь я мог бы отметить, опять вскользь, что согласно иным точкам зрения... ребенок не ведет себя агрессивно до тех пор, пока его не научат этому или не предоставят образец...

Таким образом, пара отступлений по поводу Фрейда и агрессии повышает понятность лекции тремя способами. Во-первых, они выступают текущим комментарием к базовой лекции, чем существенно усиливают общую семантическую связность (агрессия не «выдворяется») и прагматическую согласованность (смена интерпретативного фрейма получает обоснование). Во-вторых, широко привлекая личные взгляды и повседневный фрейм, они делают базовый материал лекции более доступным. Наконец, они подготавливают другое отступление, в котором излагаются возражения Роджерса – дополнительная перспектива, проясняющая интерпретацию Фрейда (повышающая семантическую связность) и усиливающая прагматический эффект.

Отступления в лекциях, разрешающие явные семантические и/или прагматические противоречия, отличаются от аналогичных исправляющих «побочных последовательностей реплик», которые исследовала Джефферсон (*Jefferson, 1972*), в двух отношениях. Во-первых, в разговорных побочных последовательностях реплик говорящий либо заменяет проблематичные компоненты, либо просто настаивает на них, обычно никак не объясняя их употребление (*Jefferson, 1972, 321*). Во-вторых, когда побочная последовательность реплик заканчивается, проблематичный компонент(ы) «выдворяется» (*Jefferson, 1972, 324–325*). Лекционные стандарты не допускают такого «заматания проблем под ковер»; проблемы получают объяснение и к ним возвращаются, поскольку для этого есть веские причины.

3.2. Подчеркивание противоречий и его последствия

Еще одной распространенной функцией отступлений в лекциях является противопоставление двух теорий, рассматриваемых в основной презентации,

с целью подчеркивания релевантных аспектов различий между ними. Это особенно хорошая иллюстрация важности локальных тематических разрывов. Хотя преподаватели могли бы изложить две теории и затем столкнуть их между собой, противопоставление более эффективно, когда оно происходит одновременно с презентацией теорий. Поэтому, представляя первую теорию, преподаватели делают отступления, предвосхищающие вторую, а представляя вторую – отступления, отсылающие к первой. В качестве примера я рассмотрю отступление во время лекции по истории, посвященной философским основаниям американской конституции.

В первой части лекции преподаватель обсуждает Аристотеля, после чего, ненадолго остановившись на Макиавелли, переходит к рассмотрению Гоббса. Отступление¹ делается в тот момент, когда он заканчивает с Гоббсом. Я разделила отступление на четыре части. Сначала указывается наиболее принципиальное расхождение между Аристотелем и Гоббсом:

кста́ти
какова це́ль гражда́нского об’щества
согласно Го́ббсу? ++
каково для чего́ гражда́нского об’щества? +++
жизнь. +
’не хоро́шая жизнь,
а жизнь.
это крайне э э + э эффёктная редукция политики. +
а что ’происходит со всеми остальными ’вещами? ++
ну там + добродетелью и’’
ну ’всякими ’такими интере́сными вещами?
’что происхо́дит с ними?
всё прёсто,
согласно Го́ббсу,
они ’не имеют отноше́ния к политике.

Первые строки данного отступления отсылают к изложенным преподавателем взглядам Аристотеля:

итак, он описывает нам цель, для чего, политического объединения. политическое объединение нужно для хорошей жизни.

Эта терминология («цель, для чего») не используется при обсуждении Гоббса, поэтому в данном фрагменте она существенно проясняет его отличие от Аристотеля. Эксплицитное упоминание отсутствия добродетели в теории Гоббса имеет тот же эффект; «добродетель» не упоминается при обсуждении

¹ Возвращение к Аристотелю и введение новых тем: «этика и политика», «ограниченное правление», «индивидуализм», «Локк», «после» и «американская конституция» – являются основанием для того, чтобы назвать это отступлением.

Гоббса, при этом выступая основной темой при обсуждении Аристотеля, которое заканчивается следующим образом:

говоря о хорошей жизни Аристотель имеет в виду жизнь в соответствии с... добродетелями.

В середине этой части отступления делается обобщение – «эффектная редукция политики», которое получает развитие в следующих частях.

Вторая часть отступления является перефразированием и продолжением первой:

другими словами,
Гоббс это 'первый ярко вы'раженный распространитель
он займствует это по большому счету у Макиавелли, +
но 'Гоббс первый кодификатор +
учения +
которое принципиально разводит
этику и политику.
они становятся различными 'предметами, ++
которые разумеется +
по своей природе +
они не таковы.
согласно Аристотелю,
они представляют собой две части 'одного и того же.
...
этика и'' политика.
это всё одна 'большая 'наука. +
но 'не для Гоббса,
или: + исследователей политики 'после Гоббса. ↓

Перефразирование в терминах разделения этики и политики смещает фокус обсуждения с теорий на теоретизирование и подготавливает появление новой информации: Гоббс знаменует собой начало новой политической науки. Эта информация, предвосхищающая последующие лекции, не является частью базовой лекции. Владея ей, студенты способны гораздо лучше оценить релевантность: мы ищем у Аристотеля идеальную цель, а у Гоббса – реальный механизм.

Таким образом, преподаватель проводит простую и четкую границу между Аристотелем и Гоббсом и предлагает унифицированный, сфокусированный контекст для обсуждения Аристотеля, Макиавелли, Гоббса и исследователей политики. Кроме того, он создает почву для более далеко идущих выводов, обозначая этот шаг с помощью конструкции «если... тогда»:

итак ++
'если это верно 'тогда,
понятно +

что политическое объединение больше не является всеобъемлющим.
это понятно?
оно не связано:
ни с какими человеческими интересами,
и” это ведёт: к
’тому что получает более ясное выражение у ’Локка,
это сложно ’обнаружить у Гоббса,
но у Локка это четко видно,
нас подводят к идее
ограниченного правления +++
вы ’понимаете что я имею в виду
используя вы’ражение +
’индивидуализм? [утвердительная реакция студентов]
Гоббс это ээ ’первый ’великий распространитель
индивидуализма. ↓

Описание гоббсовского разделения политики и этики и «эффектной редукации политики» как перехода от всестороннего правления к ограниченному правлению и индивидуализму повышает семантическую связность лекции (акцент Аристотеля на добродетели и защита им всестороннего правления эквиваленты), а также очерчивает семантические связи между данной лекцией и последующими. Оно также усиливает прагматическое воздействие и согласованность (гоббсовская редукация политики безусловно важна и сохраняет свою релевантность)¹.

Индивидуализм оказывает дополнительное прагматическое влияние, поскольку это привычный, повседневный фрейм, который подтверждает и усиливает редукацию политического контекста. Преподаватель проверяет успешность этого воздействия («вы понимаете... индивидуализм?»), после чего в следующей части отступления указывает на последствия индивидуализма, остававшиеся до этого вне поля зрения:

и” с ’точки зрения индивидуализма,
и” той ’доктрины прав,
которая у нас ’есть сегодня, +
если вернуться назад и” взглянуть на аристотелевскую схему,

¹ Еще одной важной функцией данного отступления является то, что оно позволяет преподавателю выразить свое персональное предпочтение Аристотеля, в то же самое время сделав более приемлемой теорию Гоббса, которой сильно сопротивляются студенты (см.: *Strodt-Lopez*, 1987). Так, согласившись со студентами, что этика и политика неразделимы, преподаватель связывает Гоббса с идеей ограниченного правления и индивидуализмом, которые глубоко симпатичны студентам. Личное пристрастие преподавателя к Аристотелю и необходимость признания Гоббса вновь обнаруживают себя в следующем отступлении.

она 'тогда выглядит довольно + тоталитарной.
но это не-
само это 'слово
ничего не значит для 'Аристотеля,
или ничего не 'значило бы для 'Аристотеля, +
дело прòсто в том:
что политическое объединение всеобъемлюще. +++

Здесь повторяется то, что говорилось в отступлении во время изложения взглядов Аристотеля:

если мы рассмотрим взгляды Аристотеля и' Платона с нашей нынешней точки зрения, нам покажется, что они отстаивают то, что мы сегодня назвали бы тоталитаризмом. но это потому что мы не понимаем их...

Предыдущее подробное отступление придает особый драматизм текущему, привычному примеру индивидуализма, не говоря об индивидуализме, и подчеркивает не то, чем именно мировоззрение Аристотеля отличается от современного, а лишь то, что они не похожи. Оно заканчивается следующим образом:

[наши взгляды] были бы непонятны Аристотелю, по причинам, которые станут более очевидны... когда мы дойдем до Гоббса.

Рассматриваемое отступление осуществляет обещанное прояснение и прямо говорит об индивидуализме, тем самым активизируя весь фрейм и связанные с ним примеры. Вместе эти два отступления, продолжая друг друга, дают прочное обоснование индивидуализму, который вскоре займет центральное место в основной презентации.

Первые три части отступления указывают на противоположность Аристотеля и Гоббса как на важнейший момент основной темы курса; в последней части об этом говорится прямо:

итак:
...
говоря об американской конституции
мы можем +
...
показать всё это
лучше.

Если резюмировать, то данное отступление, вместе с другим связанным с ним отступлением, повышает семантическую связность, закрепляя, проясняя и оценивая противоположность взглядов Аристотеля и Гоббса. Оно повышает прагматическую согласованность, извлекая из этой противоположности единый непрерывный контекст, а также признавая и подтверждая соответствующий повседневный фрейм. Как и в случае обсуждавшейся

выше лекции по психологии, здесь связанные между собой отступления обеспечивают текущий комментарий базовой лекции – еще один источник единства. Взаимосвязь отступлений при этом является характерной чертой; она даже более заметна, чем в обсуждавшейся выше лекции.

3.3. Утверждение релевантности и рамок курса

Последнее отступление, которое я рассмотрю, иллюстрирует четыре распространенные функции лекционных отступлений. В своем анализе я сосредоточу внимание на трех из них: утверждении релевантности реальному миру и ее важности для основной идеи курса¹, прояснении рамок курса и активации повседневных фреймов. Четвертая функция, обсуждающаяся в конце, вытекает из трех предыдущих. Отступление взято из лекции по физиологической психологии, в которой утверждение релевантности носит более обязательный характер, чем в более гуманитарных лекциях.

В ходе лекции преподаватель начинает обсуждать методы нейропсихологического экспериментирования на животных. Записав основные методы на доске, он делает отступление. Я разделю отступление на три части. Основная функция первой части, как и последней, – утверждение релевантности и ее значимости:

кстати,

...

это имеет 'отношение ко всему курсу,

да,

потому что 'всё о чем мы говорим в ходе курса

это то где тем или иным образом

мы используем один или несколько из этих методов,

...

и": порой животные +

могут быть подходящими для использования в исследовании

а иногда могут быть нет,

но эти методы

имеют + преимущества и" ограничения

которые действительно следует понимать. ++

я имею в виду "потому что ваши деньги:, +

'нравится вам это или нет,

будут вкладываться в многочисленные

будут: +

ммм не + не в будущем

но прямо сейчас: (смех)

¹ Отступления в разделах 3.1 и 3.2 тоже демонстрируют релевантность реальному миру, но это не их основная цель.

будут
вкладываться в многочисленные исследования которые +
'делаются на животных,
и'' нек-'некоторые из них 'крайне сомнительны.

Исследования финансируются налогоплательщиками (в том числе – студентами), и поэтому положительные стороны и ограничения экспериментальных методов являются центральным моментом курса; последняя часть приведенной выше цитаты подразумевает, что понимание достоинств и ограничений позволит студентам сделать что-то с финансированием сомнительных исследований. Подчеркивание достоинств и ограничений методов вносит существенный вклад в семантическую связность за счет введения ключевых понятий; для каждого метода преподаватель сначала описывает процедуру, а затем перечисляет ее достоинства и ограничения. Соответственно это повышает прагматическую согласованность благодаря указанию на контекст релевантности.

Третья часть данного отступления также косвенно ограничивает рамки курса. Под «достоинствами» и «ограничениями» преподаватель понимает достоинства и ограничения, внутренне присущие экспериментальным методам. Он показывает это, лишь вскользь комментируя человеческие ошибки (недопустимое использование животных), выражая их неуловимость при помощи «может быть» и возвращаясь к основному аргументу посредством «но».

В следующей части отступления преподаватель подтверждает релевантность курса и использует ее с целью активации повседневных фреймов восприятия «крайне сомнительных» экспериментальных методов. Хотя человеческие ошибки выходят за рамки рассмотрения, это хорошо знакомый повод для сомнений, и поэтому преподаватель использует его, чтобы заявить основную идею. При этом он явно изображает эти ошибки неконтролируемыми, в силу чего они не составляют материал курса. Он рассматривает два типа человеческих ошибок. Во-первых, слабые исследовательские вопросы:

'не просто в силу +
природы исследования,
я имею в виду если вы хотите изучать э- эмоции у светляков,
тогда простите: меня. +++
они могут их иметь,
почем мне знать,
но они вероятно не похожи на мой.
[развитие примера со светляками]
но вы понимаете,
обобщаемость некоторых ис'следований сомнительна, <...>

Преподаватель возвращается к теме допустимости использования животных и утверждает, что светляки не подходят для исследования эмоций. Затем

он обращается ко второму типу человеческих ошибок: слабой организации эксперимента (здесь он применяет термин «метод» в нетехническом смысле). Эта часть отступления наиболее выразительна, и преподаватель тратит на нее значительное количество времени:

но и методы которые используются
могут давать: очень сомнительные результаты
мм применимость которых мм
в + силу метода
она мм она сомнительна. +++
я хочу привести вам пример.

...

этот парень
из Университета Пенсильвании
прислал мне + пленку,

...

я имею в виду это злободневно.
возле НИЗ была большая демонстрация ээ +
на прошлой неделе ++
за закрытие + клиники черепно мозговых травм +
в Университете Пенсильвании.
вы слышали об этом? [смешанная реакция студентов]
так что у меня есть + видеозапись +
того что происходит + в клинике черепно мозговых травм +
в Университете Пенсильвании.
ммм и" это странно:
я скажу вам так.

я имею в виду что я имею в виду что я не +
я один из тех кто проводил
исследования на животных,
поэтому я не говорю с вами
как человек который никогда этого не делал
и" знает об этом понаслышке.
я занимался этим.

так что:

в клинике черепно мозговых травм в в:
в Ю Пен

у них есть обезьяны ++
которых: подвергают достаточно ++
серьезным + ээ: ударам
по голове +
чтобы имитировать ++
закрытые черепно мозговые травмы +
у людей +
при автомобильных авариях. +++
итак:

когда вы попадаете в автомобильную аварию +

получа́емая: вами 'черепно мозговая травма
 является 'функцией мно́жества различных 'вещей.
 [приводит список семи вещей, влияющих на черепно-мозговые травмы]
 так что: всё обезьяны в этом месте
 изучаются именно для этого
 они 'служат
 по настоящему +
 нау́ке,
 что касается угла́ удара,
 и'' хм! +++
 и'' конечно
 на 'головы обезьянам надевают такие + такие шлё'мы +
 для + эксперимента
 но когда эксперимент заверше́н
 шлем отделя́ют следующим + образом
 берут молоток и'' долото́
 и'' стуча́т по нему
 что ко́нечно не прихóдит в голову:
 никому + при проведении эксперимента
 это + может затрудни́ть экспериме́нт,
 [все смеются]
 потому что потом вы не знаёте
 была ли ра́на 'вызвана
 манипуля́циями во время эксперимента
 (или) уда́ром
 то есть вы не знаете.

Данная история очень эффективно активизирует и подкрепляет личным опытом два фрейма: общий фрейм сомнительности экспериментов и более специфический фрейм критики слабых экспериментальных техник. Эта история не только попадает в точку, но и «злободневна». Кроме того, она хорошо рассказана и драматизирована с помощью восклицаний, крайне неформального словаря, иронии, смеха и вопросов к слушателям, а также подчеркнутой просодии (здесь не представленной) (Labov, 1972). Как и хорошие истории из личной жизни (Labov, 1972; Goffman, 1974, 547), она представляет рассказчика в самых разных ролях и обеспечивает поддержку со стороны слушателей, делая их причастными ко всем этим ролям.

В последней части отступления преподаватель переходит обратно от человеческих ошибок к внутренним ограничениям экспериментов, обозначая такое возвращение к центральному вопросу при помощи сочетания «но как бы там ни было»:

но как бы там ни́ было:
 'много раз
 и'' и'' я не я не говорю только о клинике чере́пно мозговых травм
 в Ю Пён,

я имею в виду что есть 'много причин + сомнева́ться
в в в досто́верности
такого рода информа́ции, +
но + 'даже в области физиологической психоло́гии,
существуют определенные досто́инства и'' обяза́тельства которые мы: +
которые свя'заны со всеми этими 'методами которые мы используем:,
и'' и'' когда мы испо́льзуем: методы,
мы на самом деле должны очень четко понимать
'что именно мы и́щем,
и'' 'как методы могут повлиять
на то 'что мы и́щем. ↓

Здесь преподаватель расширяет первую часть отступления, поясняя, что он имеет в виду под «следует понимать». Он вновь игнорирует человеческие ошибки, но на этот раз открыто заявляет, что они не относятся к «области физиологической психологии». И человеческие ошибки, и внутренние ограничения должны быть поставлены под вопрос, но лишь последние можно систематически учитывать. Таким образом, данная часть отступления консолидирует и усиливает вклад первых двух частей в семантическое и прагматическое единство.

Если резюмировать, первая и последняя части отступления утверждают релевантность и ее значимость и очерчивают рамки курса; средняя часть отступления усиливает релевантность, ограничивает рамки курса и активизирует повседневные фреймы.

Четвертая функция этого отступления – и в данном случае более выраженная, чем в остальных рассмотренных мной отступлениях, – заключается в поддержании авторитета преподавателя. Обсуждать эксперименты на животных, не признавая ограничений или не упоминая человеческих ошибок, было бы заведомо нереалистично. Поддержание авторитета – единственная функция многих лекционных отступлений.

Как я упоминала в разделе 3.2, данная лекция особенно хорошо иллюстрирует связи, устанавливаемые отступлением. Анализируемое отступление является первым и наиболее общим из ряда отступлений по поводу человеческих факторов и дополнительных внутренних ограничений, которые сужают применимость экспериментальных методов. В данной лекции с особой четкостью проявилось то, что текущий комментарий, имеющий форму отступления, оказывается не столько дополнением, сколько неотъемлемой частью глобальной структуры лекции.

3.4. Функции отступлений – резюме

Хотя три рассмотренные отступления различаются по своим функциям, их общий вклад в глобальную семантическую связность и прагматическую

согласованность идентичен. Каждое из них привносит общую пропозицию, которая семантически опосредует более специфические пропозиции и создает непрерывный контекст для прагматической оценки релевантности. Кроме того, все эти отступления усиливают прагматическую согласованность за счет привлечения повседневного фрейма (или фреймов), подтверждающего релевантность. Наконец, все они являются элементом текущего комментария, который поддерживает общую пропозицию и фрейм(ы). Таким образом, отступления являются эффективной дискурсивной стратегией для отстранения и обретения новой и/или более широкой перспективы.

Отступления – не просто случайные вставки. В целом отступления позволяют совершать огромную дополнительную работу (*Jefferson, 1972, 328–329*), что особенно заметно в тематически центрированном академическом дискурсе. С их помощью преподаватель демонстрирует важность обсуждаемого вопроса. Большинство лекционных отступлений оперируют ключевыми понятиями основной линии аргументации.

4. Демаркация и когезия с окружающим дискурсом

Ключевые моменты этого раздела представлены в таблице.

Когезия, границы эпизодов и повторение после отступления

А. Отступление из раздела 3.1 (лекция по Фрейд)

Много раньше в ходе лекции:

и поскольку фундаментальными телесными ИНСТИНКТАМИ являются СЕКС и АГРЕССИЯ... ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ производные... все эти ИДЕИ по сути являются СЕКСУАЛЬНЫМИ и АГРЕССИВНЫМИ.

Непосредственно предшествующее отступление:

ФРЕЙД говорил о развитии с точки зрения э различных стадий, и эти стадии называются ПСИХОСЕКСУАЛЬНЫМИ стадиями.

Отступление

Граница начала: кстати,

когда я... говорю о базовых представлениях ФРЕЙДА об ИНСТИНКАХ и... ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ, я всегда стараюсь упоминать СЕКС и АГРЕССИЮ вместе... но... ФРЕЙД был больше озабочен СЕКСУАЛЬНЫМИ аспектами, чем АГРЕССИВНЫМИ аспектами...

Граница окончания: на самом деле суть в этом... |= подходящая для окончания фразы|

Сразу после отступления:

Граница начала: итак

ЕГО (= ФРЕЙДА)... стадии развития называются ПСИХОСЕКСУАЛЬНЫМИ стадиями.

Б. Отступление из раздела 3.2 (лекция по Аристотелю и Гоббсу)

Много раньше в ходе лекции, говоря об Аристотеле:

ЦЕЛЬ, ДЛЯ ЧЕГО, ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ... для ХОРОШЕЙ ЖИЗНИ.

Непосредственно перед отступлением, в ответ на вопрос:

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ в чем-то естественно для ГОББСА, НО НЕ так как оно естественно для АРИСТОТЕЛЯ... А теперь я хотел бы сказать вам еще кое-что.

Отступление

Граница начала: кстати,

какова ЦЕЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА (= ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ) согласно ГОББСУ? каково ДЛЯ ЧЕГО ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА?

...НЕ ХОРОШАЯ ЖИЗНЬ, А ЖИЗНЬ... ГОББС... разводит этику и политику... НЕ... СОГЛАСНО АРИСТОТЕЛЮ...

Граница окончания: итак... говоря об американской конституции... мы можем показать всё это лучше. [= обещание продолжения]

Сразу после отступления:

Граница начала:

еще пару слов о ГОББСЕ.

В. Отступление из раздела 3.3 (лекция по экспериментальным методам)

Непосредственно предшествующее отступление:

Итак давайте приступим к рассмотрению МЕТОДОВ исследования... укажем некоторые из НИХ. Ампутация.

Отступление:

Граница начала: кстати

...ЭТИ МЕТОДЫ... имеют преимущества и ограничения... многие исследования... очень сомнительны.

Граница окончания: но как бы там ни было... есть много причин сомневаться в достоверности... существуют определенные достоинства и обязательства... которые связаны со всеми ЭТИМИ МЕТОДАМИ. [= резюме отступления]

Сразу после отступления:

Граница начала: итак

давайте... обсудим некоторые из НИХ. Ампутация...

4.1. Демаркация отступлений

Лекционные отступления выделяются достаточно четко, что вполне резонно, учитывая ту перестройку, которой они требуют от слушателей. Границы начала представляют собой «маркеры дизъюнкции» (*Schegloff, 1973*), обозначающие разрыв с предыдущим дискурсом. Как и в разговорных

отступлениях, наиболее часто для этого используется оборот «кстати»¹; существует также несколько более длинных идиосинкразических выражений. Границы начала отступлений, в отличие от большинства дискурсивных маркеров (*Schiffrin*, 1987, 328), имеют важное значение вне зависимости от контекста и делают отступления моментально опознаваемыми².

Границы конца лекционных отступлений, наоборот, не обладают отличительными особенностями; как и большинство эпизодов лекций, отступления могут заканчиваться тремя способами: подходящим завершающим выражением (таблица, А), обещанием вернуться к вопросу (таблица, Б) или кратким резюме (таблица, В). В целом границы начала задают фрейм интерпретации, а границы конца могут подтверждать (хотя могут и просто завершать) этот фрейм (*Goffman*, 1974, 255–256).

Возобновление базовой лекции также обозначается одним из трех способов: с помощью «как бы там ни было» (или «в любом случае»), «но» или «итак». «Как бы там ни было» всегда, а «но» во многих контекстах обозначают возвращение к основной линии аргументации; «итак» тоже нередко обозначает возвращение к предыдущим рассуждениям, но это специфическое возвращение к их сути. И хотя все эти три маркера указывают на важный риторический сдвиг, только «как бы там ни было» обозначает отступление как таковое.

Однако существует очень действенный и уникальный способ обозначения начала фрагмента дискурса после отступления: почти дословное повторение предшествующего дискурса³. Более того, лекционные отступления, как правило, делают сразу после начала определенного эпизода, который вследствие этого возобновляется после их завершения, а начало эпизода легко заметно. Иногда повторение усиливается возвратным местоимением (таблица, А и В); как я упоминала в разделе 2.2, между эпизодами такая возвратная отсылка практически не встречается⁴.

¹ В отличие от «кстати», в лекциях для обозначения начала отступления не используется разговорное «между прочим». Оно не передает всю важность, а, как показывается в настоящей статье, отступления очень важны.

² Внутреннее значение маркеров начала отступления подтверждает мое определение отступлений.

³ Частичное исключение – очень краткие отступления, выражающие общее фоновое знание. Обычно они центрированы и заканчиваются на ключевом слове предыдущего фрагмента дискурса или близком синониме, делая повторение в базовой лекции вдвойне ненужным.

⁴ Можно возразить, что обратная отсылка делается не к дискурсу, предшествующему отступлению, а к отступлению. Однако Фокс (*Fox*, 1984, 99–109) в своем обсуждении прономинализации посредством «возвратного скачка» (return pop) показывает, что в сомнительных случаях антецедентом является то, что риторически более тесно «связано» с местоимением, и, кроме того, это очевидно из повторения окружающих ключевых слов. В нашем случае тот факт, что отступление было завершено, тоже является весомым свидетельством против того, что оно содержит подразумеваемый антецедент.

Возврат к основной линии после отступления вполне обоснован, учитывая предполагаемую отступлением дизъюнкцию. Возвращение также усиливает способность отступления прояснять или предлагать еще одну точку зрения в отношении нового эпизода.

4.2. Когезия между отступлениями и окружающим дискурсом

Отступления связаны не только семантически и прагматически, но и формально с окружающим локальным и глобальным дискурсом. Формальная связь устанавливается посредством лексической когезии. Почти сразу после начала отступления в нем появляются ключевые слова непосредственно предшествующего дискурса; а также встречаются ключевые слова более раннего дискурса, воспроизводимые либо буквально (Таблица, Б), либо в иных выражениях (Таблица, А). Поэтому существует каркасная тематическая рамка, общая как для базовой лекции, так и для отступления, и отступления усиливают формальное глобальное единство.

5. Применение и дальнейшие исследования

5.1. Семантическая связность, прагматическая согласованность и фреймы

Результаты моего анализа говорят о необходимости глубоких изменений в понимании семантической связности. Существует распространенное мнение, что локальная семантическая связность, интерпретируемая как соответствие единой доминантной семантической структуре, необходима для глобальной семантической связности. С этой точки зрения локальные дизъюнктивные структуры в лучшем случае позволяют преодолеть неизбежный разрыв, как, например, в случае непрямого ответа на прямой вопрос (*Stubbs*, 1983, 69; *Schiffrin*, 1987, 104–109). Джефферсон (*Jefferson*, 1972, 328–329) признает, что говорящие должны считать «побочные последовательности реплик» целесообразными, однако она не соотносит их ни с чем, помимо самой локальной связности. Вклад отступлений – наиболее очевидной формы локальной дизъюнкции – в глобальную семантическую связность говорит о том, что глобальная связность возникает вследствие интеграции многочисленных разнородных семантически фундированных дискурсивных структур, а не благодаря доминированию какой-то одной из них.

Необходимы дальнейшие исследования данного вопроса в двух областях. Первая – дизъюнктивные структуры, вносящие вклад в связность лекций,

как гуманитарных, так и естественнонаучных. Данная работа, посвященная личным историям (*Strodt-Lopez*, 1987), является одним из шагов в этом направлении. Другая область – дизъюнктивные структуры, в том числе отступления, в иных жанрах речи.

Мои данные также требуют переосмысления роли интерпретативных фреймов, и в силу этого – природы прагматической согласованности. Обще-принятая точка зрения состоит в том, что слушающие работают лишь с одним интерпретативным фреймом (и поэтому говорящие должны соответствовать ему). Однако тексты не вызывают однозначно к жизни только один, даже наиболее подходящий, фрейм (*Brown*, 1983, 240–241; *Blackmore*, 1987, 57–58). Допускается наложение дополнительных фреймов и/или смена первичного фрейма. Кроме того, как отмечает Бартлетт (*Bartlett*, 1932), предпочитающий определять фреймы (схемы) как «активные развивающиеся паттерны», и как вновь подчеркивает Гамперц (*Gumperz*, 1982, 131), интерпретативные фреймы меняются в ходе построения дискурса. Так как мой подход не предполагает тесного соответствия между дискурсом и предсуществующим фреймом, он допускает развитие фрейма – самого по себе или во взаимодействии с другими. В целом мой подход к прагматической согласованности, требующий только того, чтобы зависимость говорящего от многочисленных фреймов была мотивированной и предъявленной, является не-ограничивающим и реалистическим.

Одним из плодотворных направлений будущих исследований фреймов является анализ всех жанров дискурса с целью выявления того, какие фреймы они активизируют. Хотя в лекциях активация фрейма часто происходит эксплицитно и прямо, в других жанрах исследователи должны полагаться на более тонкие признаки, которые обсуждаются Гамперцем (*Gumperz*, 1982, 130–152). Таннен (*Tannen*, 1979) изучает их в связи с другим жанром: пересказом/описанием фильма, а Гамперц (*Gumperz*, 1982) обнаруживает фреймы кратких разговорных обменов, но это только начало. Другим, близким направлением исследований является детальный анализ взаимосвязи между фреймами, активируемыми одним дискурсом; здесь наиболее подходящим является подход Гамперца (*Gumperz*, 1982), основанный на использовании интервью¹.

Наконец, мои данные демонстрируют необходимость изучения свободы говорящего в отношении определения центральной темы (насчет темы говорящего см.: *Brown*, 1983, 67–94). Как, вероятно, заметил наблюдательный читатель, основное содержание рассмотренных отступлений можно было бы включить в базовую лекцию. Мое предположение состоит в том, что преподаватели помещают этот материал в отступления, чтобы расширить

¹ Гофман (*Goffman*, 1974) исчерпывающим образом анализирует наложение фреймов, но он работает с фреймами социальных событий.

перспективу и усилить воздействие (см. приведенную ниже цитату из Гофмана). Однако причины и ограничения смены определений темы определенно требуют глубокого изучения.

5.2. Помощь студентам в понимании американских лекций

Мой анализ лекционных отступлений, как и моя предыдущая работа, посвященная личным историям, рассказываемым во время лекций, имеет также важное практическое применение. С увеличением числа иностранных студентов, обучающихся в Соединенных Штатах, возрастает потребность в материалах, которые помогали бы иностранным помощникам преподавателей и студентам понимать американские лекции. До сих пор эту потребность пытались удовлетворить с помощью прикладных лингвистических исследований лекций (упоминаемые в разделе 1). Но, хотя эта работа крайне полезна, мне кажется, она недостаточна в двух отношениях. Во-первых, как я упоминала выше, она фокусируется на отдельных элементах, вроде дискурсивных маркеров, которые рассматриваются в минимальном контексте. Во-вторых, она предполагает одну, по сути, единообразную, иерархическую тематическую структуру, тем самым не допуская ни локальной дизъюнкции, ни дополнительных глобальных структур, вроде тех, которые часто обеспечиваются текущими комментирующими отступлениями.

Существует также ряд текстов для изучения английского как второго языка, в которых анализ достаточно реалистичных и/или подлинных лекций сопровождается описаниями лекционной структуры и заметками о дискурсивных маркерах (см, например: *Dunkel*, 1982; *Mason*, 1983; *Dunkel*, 1986; *Ruetten*, 1986). Однако, несмотря на несомненную доскональность некоторых из этих работ, они тоже фокусируются на одной иерархической структуре и ее маркерах.

Мои данные показывают, что такого рода недооценка изменчивых структур контрпродуктивна. Гофман, говоря о лекциях, пишет: «...сказать, что аудитории увлекаются невзирая на текст, а не благодаря ему, значило бы не сильно погрешить против истины; их внимание все время скачет, они то следят за аргументацией говорящего, то нет, ожидая чего-то особого, что по-настоящему захватит их и мгновенно окунет в предмет выступления» (*Goffman*, 1981, 166). Мой анализ (*Strodt-Lopez*, 1987) использования личных историй на университетских занятиях подтверждает важность этих «особых» эффектов.

Столь же неправильно было бы представлять дискурсивные маркеры в качестве обладающих одним заданным значением (или небольшим их числом). Как подчеркивает Шифрин (*Schiffrin*, 1987, 31, 39, 318, 327), не

только их реальное значение зависит от контекста конкретного дискурса, но и их потенциальное значение различается в разных дискурсивных жанрах.

Поэтому полагаю, что наилучшим способом привести материалы для подготовки преподавателей и формирования навыков понимания в соответствии с реальным воздействием лекций на носителей языка является анализ лекций, лингвистический и педагогический, без каких-либо априорных допущений. Это требует детального анализа лекций в широком контексте. Сотрудничество между разработчиками таких материалов и рожденными в США студентами – крайне плодотворное направление работы. Если концентрирование внимания на базовой лекции самой по себе может быть подходящим для специалистов в данной области, это не значит, что оно позволит непосвященному воспринять или понять тему лекции. Американские преподаватели обращаются к американским студентам, и иностранные помощники преподавателей и студенты должны знать интерпретативные стратегии, предполагаемые преподавателями и используемые студентами.

Литература

Бейтсон, Г. Теория игры и фантазии / Г. Бейтсон // Экология разума / Г. Бейтсон; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. М., 2000. С. 205–220.

Abelson, R. P. Script processing in attitude formation and decision-making / R. P. Abelson // Cognition and social behavior / ed. by J. S. Carroll, J. W. Payne. Hillsdale, 1976.

Anderson, R. C. The notion of schemata and the educational enterprise / R. C. Anderson // Schooling and the acquisition of knowledge / ed. by R. C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montague. Hillsdale, 1977.

Bartlett, F. C. Remembering: a study in experimental and social psychology / F. C. Bartlett. Cambridge, 1932.

Blakemore, D. Semantic constraints on relevance / D. Blakemore. Oxford, New York, 1987.

Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. Cambridge; New York, 1983.

Chafe, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, and topics and point of view / W. Chafe // Subject and topic / ed. by C. Li. New York, 1976.

Chafe, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature / W. Chafe // Spoken and written language: exploring orality and literacy / ed. by D. Tannen. Norwood, 1982.

Chafe, W. Lecture notes of the course «Spoken and Written Discourse» at the 1985 LSA/TESOL Summer Institute, Georgetown University / W. Chafe. Washington, 1985.

Cook, J. R. S. A communicative approach to the analysis of extended monologue discourse and its relevance to the development of reaching materials for ESP: M. Litt. thesis / J. R. S. Cook. Edinburgh, 1975.

Crystal, D. Prosodic systems and intonation in English / D. Crystal. Cambridge; New York, 1969.

- DeCarrico, J.* Lexical phrases for the comprehension of academic lectures / J. DeCarrico, J. R. Nattinger // *English for Specific Purposes*. 1988. Vol. 7, № 2. P. 91–102.
- Dijk, T. A. van.* Text and context / T. A. van Dijk. London, 1977.
- Dijk, T. A. van.* Episodes as units of discourse analysis / T. A. van Dijk // *Analyzing discourse: text and talk* / ed. by D. Tannen. Georgetown, 1981. P. 177–195.
- Duncan, S.* On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns / S. Duncan // *Language in Society*. 1974. Vol. 3. P. 161–180.
- Dunkel, P.* Intermediate listening comprehension / P. Dunkel, P. L. Lim. New York, 1986.
- Dunkel, P.* Advanced listening comprehension / P. Dunkel, F. Pialorsi. New York, 1982.
- Fox, B.* Discourse structure and anaphora in written and conversational English : Ph.D. dissertation / B. Fox. Los Angeles, 1984.
- Gazdar, G.* Pragmatics: implicature, presupposition and logical form / G. Gazdar. New York, 1979.
- Goffman, E.* Frame analysis / E. Goffman. Cambridge, 1974.
- Goffman, E.* The lecture / E. Goffman // *Forms of talk* / E. Goffman. Philadelphia, 1981.
- Grice, H. P.* Logic and conversation / H. P. Grice // *Syntax and semantics 3: speech acts* / ed. by P. Cole, J. Morgan. New York, 1975.
- Grimes, J. E.* The thread of discourse / J. E. Grimes. The Hague, 1975.
- Gumperz, J. J.* Discourse strategies / J. J. Gumperz. Cambridge; New York, 1982.
- Halliday, M. A. K.* Cohesion in English / M. A. K. Halliday, R. Hasan. London, 1976.
- Jefferson, G.* Side sequences / G. Jefferson // *Studies in social interaction* / ed. by D. N. Sudnow. New York, 1972.
- Johnson-Laird, P. N.* Mental models / P. N. Johnson-Laird. Cambridge, 1983.
- Karttunen, L.* Presupposition and linguistic context / L. Karttunen // *Theoretical Linguistics*. 1974. Vol. 1. P. 181–194.
- Karttunen, L.* Presuppositional phenomena / L. Karttunen. Mimeo. Austin, n.d.
- Karttunen, L.* Conventional implicature / L. Karttunen, S. Peters // *Syntax and semantics 11: presupposition* / ed. by C.-K. Oh, D. A. Dineen. New York, 1979.
- Keenan, E. O.* Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversation of children and adults / E. O. Keenan, B. B. Schieffelin // *Subject and topic* / ed. by C. N. Li. New York, 1976.
- Labov, W.* The transformation of experience in narrative syntax / W. Labov // *Language in the inner city: studies in Black English vernacular* / W. Labov. Philadelphia, 1972.
- Levinson, S. C.* Pragmatics / S. C. Levinson. Cambridge; New York, 1983.
- Li, C. N.* (ed.) Subject and topic / C. N. Li. New York, 1976.
- Longacre, R. E.* The grammar of discourse / R. E. Longacre. New York, 1983.
- Mason, A.* Understanding academic lectures / A. Mason. Englewood Cliffs, 1983.
- Michaels, S.* Oral discourse styles: classroom interaction and the acquisition of literacy / S. Michaels, J. Collins // *Coherence in spoken and written discourse* / ed. by D. Tannen. Norwood, 1984.
- Minsky, M.* A framework for representing knowledge / M. Minsky // *The psychology of computer vision* / ed. by P. H. Winston. New York, 1975.
- Murphy, D.* Engineering lecture discourse and listening comprehension / D. Murphy, C. Candlin. Lancaster, 1979.

Oosten, J. van. A unified view of topic / J. van Oosten // Proceedings of the 10th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society / ed. by C. Brugman, M. Macaulay. Berkeley, 1984.

Rounds, P. L. Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training / P. L. Rounds // TESOL Quarterly. 1987. Vol. 21A. P. 643–671.

Ruetten, M. K. Comprehending academic lectures / M. K. Ruetten. New York, 1986.

Rumelhart, D. E. Notes on a schema for stories / D. E. Rumelhart // Representation and understanding: studies in cognitive science / ed. by D. Bobrow, A. Collins. New York, 1975.

Rumelhart, D. E. Understanding and summarizing brief stories / D. E. Rumelhart // Basic process in reading: perception and comprehension / ed. by D. Labege, S. J. Samuels. Hillsdale, 1977.

Rumelhart, D. E. The representation of knowledge in memory / D. E. Rumelhart, A. Ortony // Schooling and the acquisition of knowledge / ed. by R. C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montague. Hillsdale, 1977.

Sacks, H. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation / H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson // Language. 1974. Vol. 50. P. 696–735.

Sanford, A. J. Understanding written language / A. J. Sanford, S. C. Garrod. Chichester, 1981.

Schank, R. C. Scripts, plans, goals and understanding / R. C. Schank, R. P. Abelson. Hillsdale, 1977.

Schegloff, E. A. Opening up closings / E. A. Schegloff, H. Sacks // Semiotica. 1973. Vol. 8. P. 289–327.

Schiffirin, D. (ed.) Meaning, form, and use in context: linguistic applications / D. Schiffirin. Washington, 1984.

Schiffirin, D. Discourse markers / D. Schiffirin. Cambridge, New York, 1987.

Sperber, D. Relevance: communication and cognition / D. Sperber, D. Wilson. Oxford, 1986.

Strodt-Lopez, B. Personal anecdotes in university classes / B. Strodt-Lopez // Anthropological Linguistics. 1987. Vol. 29, № 2. P. 194–258.

Strodt-Lopez, B. Word choice and narration: artistic language use in academic lectures / B. Strodt-Lopez. Norwood, 1993.

Stubbs, M. Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language / B. Strodt-Lopez. Chicago, 1983.

Syntax and semantics 12: discourse and syntax / T. Givón (ed.). New York, 1979.

Swales, J. College classroom discourse / J. Swales, P. L. Rounds. Ann Arbor, 1985.

Tannen, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations / D. Tannen // New directions in discourse processing / ed. by R. O. Freedle. Norwood, 1979.

Tannen, D. (ed.). Analyzing discourse: text and talk / D. Tannen. Washington, 1981.

Tannen, D. (ed.). Coherence in spoken and written discourse / D. Tannen. Norwood, 1984.

Tomlin, R. Linguistic reflections of cognitive events / R. Tomlin // Coherence and grounding in discourse / R. Tomlin. Amsterdam, 1987.

Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study / T. Givón (ed.). Amsterdam, 1983.

СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЛЕКЦИИ (Конструирование академической реальности)

Александр Полонников

Основным событием современной образовательной жизни высшей школы была и остается лекция. Апологетика лекционной формы для обоснования своей позиции чаще всего использует словарь «уникальности», «встречи интимных личных миров преподавателя и студента», в котором как-то (из рук в руки) передаются значимые содержания субъективного опыта лектора, в частности, эмоциональные коды – «личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы» (Слепович, 2000, 22). Распространенность подобной позиции среди преподавателей высшей школы, с одной стороны, и преобладание в этом деле мистификаций (например, *«только Личность способна воспитать Личность»*) над рациональными объяснениями эффективности педагогического взаимодействия в лекционной аудитории, с другой, побудила нас к проведению данного исследования с тем, чтобы в его итоге обнаружить «составляющие преподавательского успеха», найти конструктивные элементы педагогической харизмы, то есть того, как этот успех делается.

Постановка такой задачи интендирована двумя важными обстоятельствами современной образовательной жизни. Первое связано с поиском источников «внутреннего» обновления преподавания в современной высшей школе, второе – со стремлением ограничить экспансию педагогов на внутренний мир студентов, поскольку, как известно, в лекционном процессе транслируются не только объективированные сущности – знания, но и формы лекторского самоопределения, что не может сегодня однозначно приветствоваться во всех случаях обучения.

* * *

В качестве материала настоящего исследования была использована лекция одного из наиболее успешных (по оценке студентов и вузовской администрации) преподавателей факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, которая была записана (с его согласия) на магнитофон. Следующим шагом изысканий стала структурная деформация полученной при дешифровке стенограммы. По нашему замыслу, аналитический акцент на производстве, «делаемости» лекции должен был

быть методическим образом поставлен. Дело в том, что аналитик, как и любой читатель текста, ориентирован, с одной стороны, на формальные регулятивы текста (речи), а с другой – на извлечение в связи с ними содержания сообщения. С этой точки зрения для экспликации действия высказывания необходима блокировка господствующих в нем контентуальных тенденций. Автоматизм чтения следовало преодолеть.

С этой целью стенограмма лекции была подвергнута, как мы уже говорили, *текстуальной трансформации*. Из письменного текста были удалены указания на статус говорящего, отступы в начальных строках, заглавные буквы, означающие начало предложений, деление на абзацы и другие элементы типовой редакторской аранжировки. То есть аналитическое чтение теперь не могло апеллировать ни к логической структуре высказывания, ни к его грамматической форме, ни к внешним контекстуальным регулятивам. Статус контекстуальных высказываний, например, необходимо было установить путем соотношения отдельных высказываний между собой или с целым текстом. Отсутствие в стенограмме интонационного рисунка речи лектора ограничивало возможности когнитивистских интерпретаций анализируемого материала, в частности, как выражения индивидуально-психологических особенностей говорящего (Уотсон, 2006, 109).

Между тем указанных выше организационно-исследовательских мероприятий оказалось недостаточно. Уже в самом начале анализа заявила о себе контентуальная ориентация аналитического чтения. Она проявила себя в жесткой критической установке в отношении концептуальной композиции лекции. Так, например, при изложении особенностей детской игры, лекционные содержания группировались таким образом, чтобы у читателя возникало представление о существовании некоей субстанции «игра», которую разные психологические теории просто описывают с разных сторон. Аналитик несколько иначе понимал рабочую функцию научных символизаций, полагая, что в каждом отдельном случае интерпретаторами конструируются специфические «игровые» объекты, сообразно особенностям научных, социокультурных и ситуационных контекстов. Для него наблюдаемая в стенограмме утилизация высказываний в денотативном качестве – неправомерное смешивание идеальных объектов (не совпадающих по устройству и предназначению) – есть методологическое недоразумение.

Однако именно эту критическую установку необходимо было нейтрализовать, исключить из процедур аналитического восприятия, сделать предметом специфического *эпохэ* (вынесения за скобки). Осуществляемый в лекции способ символического производства следовало трактовать не с точки зрения его соответствия так или иначе понимаемой Истине, не как ошибку преподавателя, а как особое педагогическое действие, стремящееся с помощью «эпистемологического синтеза» к достижению необходимых об-

разовательных эффектов. В этом случае аналитик, работая с текстом лекции, должен отсылать себя не к «вещам» за рамками ситуации педагогического взаимодействия, а ограничиваться пределами функционирующих на занятиях отношений и видеть высказывание лектора в качестве элемента структуры этих отношений. Последнее означало «отключение» самоочевидного понимания того, что сказано, чтобы «зафиксироваться на том, как это сказано» (Ионин, 2006, 79), то есть дать возможность рассматривать текст лекции не как содержательное, а как «прагматическое образование» (Уотсон, 2006, 102).

Все это в конечном итоге означало ориентацию аналитика на искомый предмет или функцию высказывания – действие. Не имея здесь возможности обсуждать эту сложную и открытую для принципиальной полемики тему, отметим лишь некоторый важный для настоящего исследования момент – интерпретацию понятия «действия» и, главным образом, речевого социального действия. Прежде всего, укажем на близость нашего понимания и той традиции, которая трактует действие в терминах социального акта драматургического типа, ориентированного на производство сценического эффекта (Верч, 1996, 19). Социальность действия нами понималась в трех смыслах:

- происхождения;
- направленности на другого;
- ориентации на саму ситуацию взаимодействия.

К тому же из всей возможной совокупности действий в данном анализе нас интересовали исключительно речевые действия или, в более широком плане, сама лекция как консуммация¹ самых разнообразных речевых актов, обусловленных коммуникативной задачей, решаемой на данном занятии или в отдельной микроситуации лекции.

Кроме этого, действие трактовалось нами как «индексичное»², значение которого образуется конкретной речевой ситуацией, а любые внеситуативные отсылы участников разговорной ситуации рассматриваются как символические ресурсы актуальных отношений. В данном аналитическом залоге «язык и текст рассматриваются как активные конститутивы изучаемых ситуаций» (Уотсон, 2006, 100). Например, когда педагог говорит о том, что нечто им демонстрируемое имеет отношение к профессиональному будущему студентов, то для нас не важно, имеет ли *на самом деле* сказанное им отношение к будущему или нет, оно рассматривается как мотивирующее или аутоцентрирующее в момент произнесения речевое действие.

¹ Термин «консуммация» в данном случае указывает на системный эффект взаимодействующих переменных ситуации.

² Одна косая линия означает небольшую паузу, две косые линии фиксируют паузу большей временной протяженности и т. д.

При этом мы понимаем речевое действие не столько как простую реализацию психологического намерения лектора или эманацию структур его внутреннего мира, сколько как ситуационную переменную, значение которой связано прежде всего с характером функционирующих отношений, общей структурой и состоянием *поля взаимодействия*. То есть здесь действия функционируют не как атомарные единицы, а как фигуры на активном фоне. Отсюда следует, что любое наблюдаемое речевое действие должно отсылать аналитика к встречной действенной структуре, поскольку «действие, которое вырвано из связи с другими действиями, так же непонятно, как и языковое выражение, отчужденное от контекста» (Вальденфельс, 1999, 85–86).

* * *

Рассмотрим теперь несколько примеров, извлеченных из нашего аналитического отчета, которые способны более предметно и конкретно представить и, как нам кажется, обосновать полученные результаты. Сразу оговорим, что в ходе анализа выделились две основные взаимосвязанные функции (или *коммуникативные задачи*), реализуемые на занятии: **социально-психологическая (ситуационно-регулятивная)** и **онтологическая (мировоззренческая)**. Проиллюстрируем их работу на следующих трех примерах. Начнем с первой функции.

1. *...три вида поломки программы я хочу хотела вот как бы еще вот уже потом я как бы эту лекцию продумывала постфактум что я говорила ¹ – и у меня еще два примера возникло вот как как могут выглядеть поломки приме как бы примеры которые ну чуть более широко я не знаю глубоко могут показать как это выглядит э²...*

Приведенными выше словами лектор начинает свое выступление в аудитории. Как нам представляется, действие этого высказывания может быть понято следующим образом: посредством данного высказывания педагог осуществил необходимую для обеспечения своей работы ситуационную регуляцию. Она заключалась в особом косвенном указании (жесте) на **учебную редакцию** данной ситуации взаимодействия и конкретизирующую ее форму: *я как бы эту лекцию продумывала*. Или, другими словами, для оформления учебного статуса данной ситуации взаимодействия самих по себе ожиданий студентов было недостаточно и потребовались определенные усилия со стороны преподавателя, направленные на соответствующее академическое обозначение (номинацию) общих обстоятельств. Причем решающее значение в этом установлении имели не формально-институциональные параметры, не

¹ Курсивом здесь и далее до специальных указаний даны фрагменты стенограммы лекции.

² Историческим прототипом альтернативы, по мнению П. Бергера и Т. Лукмана, следует считать религиозное обращение.

система пространственных диспозиций, не расписание занятий, а характер высказываний педагога, реципрокно подтверждаемых действиями или движениями других участников учебной ситуации. Студенты в таких случаях прекращают переговоры с соседями по парте, открывают конспекты, их лица приобретают выражение действительной заинтересованности.

В ходе развертывания учебной ситуации преподаватель по мере необходимости обращался к *непрямым регулирующим указаниям*, подчеркивающим учебный статус функционирующих в аудитории отношений:

...и вот сейчас от общей такой характеристики деятельности мы переходим к характеристике конкретных видов деятельности...; ...я хочу напомнить вам правило которое я уже говорила...; ...я еще не сказала чтоб тоже было понятней...

Во втором, онтологическом (мировоззренческом) плане, на котором мы бы хотели остановиться далее более подробно, взаимодействия преподавателя и студентов строятся так, как будто теоретическое представление, введенное (как следует из рассказа преподавателя) на предыдущем занятии (в данном случае понятие «задержка психического развития») сохраняет свою внеситуативную константность и может быть распространено в том числе и на примеры, приводимые в настоящей лекции, вне контекста профессиональной практики и ситуации высказывания. То есть «задержка психического развития» – не понятие, при помощи которого описывается мир, а вещь, существующая автономно и объективно. Преподаватель так, разумеется, не говорит. Однако способ, каким он высказывается, предполагает существование объекта описания до начала самого описания. По близкому поводу И. Гофман иронически замечает следующее: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что только его академическая дисциплина, его методология или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим требованием подразумевается то, что действительные картины являются возможными» (*Goffman, 1981, 195*).

Таким образом, в данной учебной коммуникации возникают принципиальные условия трактовки мира как универсума, существующего независимо от человека, структурно определенного и в принципе постигаемого научным познанием. В эпистемологическом плане утверждается репрезентативная экзогенная редакция знания (*Джерджен, 2003, 117*). С этой точки зрения студенты не просто знакомятся с элементами теории детского развития, но и приобретают взгляд на мир, созданный на определенном этапе человеческой истории.

2. ...вот и второй пример он относительно вот застревания помните вот нарушение в программе вот это застревание как пластинка испорченная Х описывала вот то что любимым занятием у этих детей было ведь как

бы мы дальше будем говорить о игре потом и я буду говорить о том что с точки зрения обывателя да еще притом на дурных педагогических книгах воспитанного эти дети выглядят по сравнению с обычным нормальным ребенком очень хорошими они любят трудиться они предпочитают игре труд труд и труд вот но как они трудятся здесь дети тоже любили трудиться они вырывали яму потом ее засыпали потом ее опять вырывали потом ее опять засыпали таким образом происходила их трудовая деятельность / и как бы утрата вообще утрата цели деятельности / идет / вот это вот эти два примера они заполняют вот...

Прагматический смысл данного высказывания, его онтологическая функция, с нашей точки зрения, состоит здесь в попытке преподавателя совершить мировоззренческое преобразование, решить «альтернативную» задачу (Бергер, 1995, 255). Мы употребляем слово «альтернативный» в кавычках, поскольку речь идет о специфической образовательной альтернативе¹, о достижении в учебных обстоятельствах определенной иллюзии, эффекта игры социального воображения, составляющего главную продуктивность учебных интеракций.

В данном случае используемый преподавателем язык мы рассматриваем не столько как сообщение, сколько как средство и способ продуцирования коллективной фантазии, создающей пространство необходимых трансформаций мировоззрения студентов. Студент должен научиться «смотреть» на экспонируемые преподавателем предметы глазами лектора, для чего ему необходимо научиться использовать соответствующий словарь.

Стремясь к обеспечению образовательной альтернативы, лектор должен также демонстрировать заботу об относительно гомогенном концептуальном слое, который следует поддерживать сообществу единомышленников. Для этого в поле образовательного взаимодействия он будет помещать символические объекты, в отношении которых студент получит возможность осуществлять идентификационные действия, использовать ситуации, требующие применения нового языка. Но, кроме этого, в альтернативном сценарии обязательны особые жесты (социальные регуляции), «сепарирующие» социальное пространство, отделяющие «альтернируемых» от остальных, «не обращенных» жителей этого мира.

Примером такой символической сепарации может послужить следующий фрагмент высказывания лектора: «я буду говорить о том что с точки зрения обывателя да еще притом на дурных педагогических книгах воспитанного». Действие этого текста состоит в обозначении границы между двумя подмножествами множества социального мира: «обывателей» – наивных реалистов и «мы-сообщества» – преподавателя и студентов. Следствием

¹ Историческим прототипом альтернативы, по мнению П. Бергера и Т. Лукмана, следует считать религиозное обращение.

действия указанного жеста должна стать иерархия социальных миров, отношение, в котором «профессиональный» мир обладает всеми признаками превосходства. Без этого обстоятельства трудно понять соучастие студентов в утверждении власти педагога в аудитории.

Отдельно следует указать на особенность используемых лектором «понятий». Мы уже отмечали выше произведенную лектором деконтекстуализацию представления о «задержке психического развития» и соединение этого представления с другим символическим объектом – «трудовым поведением учащихся». Подчеркнем, что демонстрируемое педагогом обобщение не является логическим актом, так как производится не на уровне анализа работы механизма психического дефекта, а путем ассоциирования двух рядов представлений: ранее заданного образа «задержки», к которому добавляется вновь введенное содержание «рытье ямы». В результате студенты приобретают не только объектуалистские установки, но и осваивают образцы обоснования по внешней аналогии. Отсыл педагога к «утрате цели деятельности» аномальным ребенком не проясняет психологический механизм дефекта, а является лишь актом приписывания общего имени. Ведь для прояснения механизма необходимо не просто указать на признак «утрата цели деятельности», но и обосновать существенность целерационального поведения для данного типа ситуации. Кроме этого, с точки зрения понятийного определения требует доказательства и то, что в сопоставляемых случаях «утрата цели» – существенный признак «задержки психического развития». И наконец, большое значение может иметь обоснование универсализации – доказательство того, что психологический механизм дефекта в разных жизненных обстоятельствах один и тот же. То, что лектор этого не делает, заставляет нас думать, что его «учебная» задача ориентирована не на развитие аналитического мышления студентов, а на указанные выше социально-регулятивные и онтологические цели. Для чего достаточно изображения понятий, а не их действительного определения.

Кроме этого, для решения задач альтернативы лектору необходимо также создать визуализацию термина «задержка психического развития», которая далее может выступать согласованным посредником в организации учебных интеракций и одновременно знаменовать собой значимый символический объект, важный элемент усваиваемого студентами нового словаря. Термин «идентификация» в данном случае следует понимать не фрейдистски (как либидозное влечение), а лакановски – когда в основании идентификационных процессов представляется коммуникативный механизм, «обеспечивающий продолжительность последовательности желаний посредством знаков» (*Кнорр-Цетина, 2002, 104*). Так мы получаем возможность уйти от психологизации и мистификации желаний и открываем себе доступ к пониманию

того, как желание воспроизводится, поддерживается и иногда исчезает в учебных обстоятельствах. Возможно, не только в учебных.

Реинтерпретации, с нашей точки зрения, подлежит не только способ связи участников взаимодействия с объектом идентификации, но и механизм генеза самого объекта. Об этом уже сказано достаточно, однако одно уточнение все же представляется необходимым. Речь идет о зрительном представлении или объекте идентификации. Дело в том, что механизм визуализации (формирование зрительных образов) в психологии чаще всего отсылает вопрошающего о нем к индивидуальному сознанию и вторичным образам восприятия – представлениям, возникающим на базе прошлого эмпирического опыта, то есть производным от процессов памяти (*Социальные представления*, 2002, 272). Даже в тех случаях, когда речь идет о представлениях воображения, мнемоническая составляющая играет важную роль в дефинировании данного понятия. То есть в основе генеза представлений всегда может быть обнаружен материальный атом их бытия.

Однако наш анализ позволяет увидеть возможность иной интерпретации природы представлений – социально-психологическую или коммуникативную интерпретацию. В этом случае поиски исходного вещного материала (прототипа) ни к чему нас не приведут. На это обстоятельство указывают, в частности, исследования социальных психологов С. Московичи, Р. Харре. Критика обычного понимания генеза «представлений» строится этими учеными на акцентировании в нем смысла «копии», в то время как в случае научных теорий или иных концептуальных объектов точнее говорить о «симулякрах», не имеющих осязаемого основания, а образующихся в результате сложного семиотического взаимодействия в специфических социальных ситуациях (*Социальные представления*, 2002, 61).

С этой точки зрения объект идентификации студентов посредством его визуализации приобретает свойства вещи, чувственной данности, существующей наряду и в единстве с другими реалиями нашего сложного жизненного мира. Являясь по существу продуктом разнокачественных коммуникаций – профессиональной, благодаря которой он возник, образовательной, посредством которой происходил его тираж, – этот объект в ходе сложных трансформаций утратил качество коммуникативности, превратившись сначала в слепок вещи, а затем и в саму вещь. Так может быть описано действие механизма реификации, встроенного в процесс лекционного функционирования. Реифицированные сущности становятся базовыми конститутивами восприятия студента, обеспечивают ему коммуникативную устойчивость в учебных ситуациях, создаваемых с участием данного преподавателя. Последнее может быть рассмотрено как принципиальное условие идентификации студентов и преподавателя, ключ к пониманию условий формирования его харизмы.

Представленный нами выше анализ вряд ли можно считать окончательным. В его задачу, кроме экспликации составляющих лекторской эффективности, входило намерение представить лекционную ситуацию как пространство сложных конструктивных педагогических операций, находящихся чаще всего в зоне преподавательских автоматизмов. Мы стремились указать не на то, о чем обычно говорит лектор, а на то, что он делает, когда так говорит, какие социальные процессы в учебной аудитории становятся предметом его педагогических манипуляций.

Анализ высказываний лектора как действий позволяет увидеть «делаемость» его харизмы посредством операций в символической среде академического пространства, где создается все: и сама среда, и объекты идентификации, и инстанция власти, управляющая действующим порядком, и групповая солидарность – основной продукт педагогического производства лектора.

Описанная нами продуктивность лекции, осуществляемая посредством специфически организованных и используемых преподавателем высказываний, позволяет предположить, что в данном случае мы имеем не понятийные конструкции научного типа, а педагогические средства, призванные решать важные ситуационные задачи. На две из них (онтологическую и социально-регулятивную) мы указали. С этой точки зрения, анализировать используемые лектором «понятия» как, например, научные категории неправомерно. Их значение образуется актуальным взаимодействием и может быть оценено только в плане практической эффективности/неэффективности, вкупе с обобщенной оценкой самой реализуемой педагогической прагматики.

Наукаются ли при этом чему-нибудь студенты? Как нам представляется, результаты их обучения постоянно фиксируются экспертами разного уровня на вузовских экзаменах и в других формах академической аттестации. То есть студенты в качестве материала обратной связи предъявляют экспертам главным образом заимствованные в учебном взаимодействии педагогические средства: псевдопонятия, наборы регулятивов, описания реифицированных объектов. В этом плане публичная ориентация высшего образования на подготовку высококвалифицированных специалистов не должна пониматься буквально. В связи с ней речь должна идти скорее об особом мотивирующем педагогическом приеме, средстве конституирования временного единства академической аудитории. Эта ориентация может быть рассмотрена как *illusio*, выступающее конститутивом учебных отношений в вузовской аудитории. Под *illusio*, вслед за Бурдые, мы понимаем ту ставку, ради которой индивиды принимают участие в интеракциях (Бурдые, 2001, 60). Реальная же профессионализация студента происходит не в учебной группе, а на рабочем месте, в соответствующей среде специалистов. Вопрос о том, в каком отношении находятся образовательная и профессиональная идентичность студентов, мы оставляем открытым.

Литература

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

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

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

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

Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003.

Ионин, Л. Г. Социология как non-fiction. О развитии этнометодологии / Л. Г. Ионин // Социологический журнал. 2006. № 1–2. С. 74–90.

Кнорр-Цетина, К. Объектная социальность: общественные отношения в постсоциальных обществах знания / К. Кнорр-Цетина // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. 5, № 1. С. 101–124.

Слепович, Е. С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием» / Е. С. Слепович // Образовательные практики: амплификация маргинальности; под ред. А. А. Забирко. Минск: Технопринт, 2000. С. 20–24.

Социальные представления: теория, критика, эмпирия (сводный реферат) // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. 1996. № 1. С. 60–82.

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

Goffman, E. Forms of talk / E. Goffman. Philadelphia, 1981.

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я ПОСРЕДСТВОМ НАРРАТИВОВ ЛИЧНОГО ОПЫТА¹

Джуди Дайер, Дебора Келлер-Коэн

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*, 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, 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 смысл своим действиям и работе (*Hydén*, 1997, 262), причем в некоторых случаях нарративы рассматриваются даже как ключевой элемент трудовой компетенции (*Pithouse*, 1988, 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

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

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

во время академических лекций, мы попытаемся показать, каким образом «автобиографический импульс» (*Rosen, 1988, 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 идентичность¹, может локализовываться в тексте.

Опираясь на исследования в области феноменологии и восприятия, Окс и Капс (*Ochs, 1996, 21*) утверждают, что нарратив и идентичность неразрывно связаны, поскольку «объекты приобретают смысл в опыте» и поскольку «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, 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

¹ Мы используем термины «Я» и «идентичность» как синонимы.

его собственную интерпретацию данной совокупности событий. Поэтому нарративы считаются не столько отражением реальности, сколько ее толкованием, – деятельностью осмысления, а не хронологией событий (*Барм, 1987*).

Некоторые исследователи, например Линд (*Linde, 1993, 98*), Джонстон (*Johnstone, 1996, 56*) и Шиффрин (*Schiffrin, 1996*), утверждают, что человеческая индивидуальность наиболее отчетливо проявляется именно в нарративах. Способность нарратива вербализовать 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 будущими 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, 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 поступкам и действиям других действующих лиц нарратива, себя – 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, 8*) определяет институт как любую долговременную совокупность социальных отношений, обеспечивающую индивидуумов властью, статусом и различного рода ресурсами. Вслед за Дрю и Херитейджем (*Drew, 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, 1992, 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 и в поддержании

власти профессионалов (Фуко, 2004; Drew, 1992; Fairclough, 1992; Fisher, 1986; Gunnarsson, 1997; Latour, 1979; Myers, 1990; Nash, 1990), в большинстве работ, посвященных институциональному дискурсу, рассматривались институциональные взаимодействия, 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 что 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, 1975*), а властью, как правило, обладает наиболее осведомленный. Однако позднее Дрю и Херитейдж (*Drew, 1992, 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, 1988, 185*).

В исследованиях институционального дискурса, начиная с самых первых попыток анализа словарных регистров и заканчивая более поздними исследованиями в рамках анализа разговора, особенно распространен был 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, 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, 1986; Drew, 1992*) и частично артикулируется посредством использования специализированной лексики. Исследования в рамках критического анализа дискурса также обнаружили и описали различные способы проявления в институциональном дискурсе неравенства властных отношений. 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*, 1988, 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.

Корпус данных¹

В своем исследовании мы исходим из того, что нарративы личного опыта представляют собой устные рассказы о прошлых событиях², 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.

¹ Система транскрипции дается в конце статьи.

² Но мы признаем, что нарративы могут также проецироваться в будущее (*Ochs*, 1994).

«Кораблестроительный» нарратив, располагающийся в начале лекции, повествует о назначении Уилсона менеджером ежегодной каное-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). Преподаватель рассказывает студентам о том, что в поисках компании, использующей подходящие материалы, он пишет запрос в фирму «Бал-Тех», которая провозгласила свое стремление 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 впереди идущего грузовика начали отваливаться колеса. Он объясняет, каким образом благодаря его действиям в этой опасной ситуации ни он, ни водитель грузовика не пострадали.

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 отмечено и относительно нарративов (*Duranti*, 1986; *Jefferson*, 1978; *Ochs*, 1989; *Ochs*, 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 большую часть времени на любой лекции 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 ей¹.

¹ 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*, 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*, 1987, 97).

В данном разделе мы покажем, что в рассматриваемых нарративах техническая терминология не является средством конструирования компетентности и профессиональной идентичности, 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, 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 неэкспертов. 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 *двуединном пространстве деятельности и сознания* (*Greimas, 1989*), что позволяет рассказчику представить свой 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, 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, 1987*), колеблющийся между выражением экспертности и равенством.

Техническая терминология¹

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, неэксперта, обычного человека. Следовательно, можно ожидать, что

¹ Мы определяем технический язык как язык, непонятный для неспециалистов в данной области.

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 политехнических высказываниях преподаватели никогда не передают *чужие* слова. Например, в «кораблестроительном» нарративе, где Уилсон выступает в роли аниматора (*Goffman*, 1981), появляются определенные политехнические термины (они политехнические, 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 политехническими терминами. В «автомобилестроительном» нарративе слово «распорка» (2: 33) и его последующее нетехническое 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.

Позиционирование себя и другого

Согласно Дэвису и Харре (*Davies*, 1990, 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, б). Наш материал показывает, что позиции, занимаемые преподавателями в отношении событий и других людей в своих нарративах, предъясняются несколькими способами.

Я КАК ЭКСПЕРТ, ДРУГОЙ КАК НЕЭКСПЕРТ

«Озвучивая тот или иной фрагмент своей автобиографии, говорящий приписывает себе и другим людям, участвующим в описываемых эпизодах, определенные роли и характеры» (*Davies*, 1990, 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*, 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.

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 не-
больших 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 Х Х все деревья которые они срубают они сами вырастили из семян,
31 <ХРП и показали ЛА;БОРАТОРИЮ 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 кар-
касом,
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 доби-
ваются его внимания: Сьерра-клуб поручил ему организовать каноэ-лотерею
(1: стр. 6–7). Он описывает, как Сьерра-клуб попросил его, эксперта, о помо-
щи, воспроизводя прямую речь одного из их представителей (1: стр. 9–10).
С другой стороны, он изображает их не разбирающимися в том, из чего дела-
ют лодки (1: стр. 14 и 16–19), уличая в плохом знании кораблестроительных
материалов (1: стр. 20).

Роль еще одного другого в данном нарративе (фирмы «Бал-Тех») – это
не роль просителя. В этом случае Уилсон сам запрашивает информацию
(1: стр. 21). Однако его запрос свидетельствует о его превосходстве и крити-
ческом 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: стр. 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: стр. 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 езжу по шоссе как и вы и, (ЩЦЛК) кто-то при-
- клеивается
- 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 вы-
- скочил 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, (ЩЦЛК) 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 @ отъ@@ехал на@зад достаточно чтобы ВИДЕТЬ грузовик, и снова
 вижу–.
 33 теперь соскакивает распорка такая здоровенная старая стальная штукавина
 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 пред-
 упреждение
 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: стр. 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: стр. 37–39). Непонимание водителем происходящего подчеркивает героичность действий преподавателя, Гордона, спасающего свою жизнь и жизнь водителя. Комментарии преподавателя (2: стр. 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 волочилась» (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, неэкспертов, которые часто кажутся недееспособными на фоне подобной технической осведомленности.

МЕСТОИМЕНΙΑ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ

Вторым важным средством позиционирования в рассматриваемых нарративах является использование местоимений и референциальных выражений. Браун и Джилман (*Brown, 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 других. Оба профессора также 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: стр. 9–10). Позже этот голос все же приписывается представителю клуба, которого Уилсон называет «*этот парень*» (1: стр. 16). Употребление Уилсоном указательного местоимения *этот* в данном контексте может рассматриваться как оценочное отстранение (*Levinson, 1983, 81; Lyons, 1995, 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: стр. 24), когда никак не идентифицирует конкретного человека, ответившего на его письмо в компанию «Бал-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 (не) 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 помогать 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, 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 суждений¹, 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, 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 других². 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: стр. 35), а также говоря о сложности ситуации: «*хотя это было трудно*» (2: стр. 35). Использование выражения «*все эти части*» (2: стр. 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. |

¹ «Это любое выказывание, в котором говорящий указывает на социальное значение или ценность человека, предмета, события или отношения» (Linde, 1997, 152).

² Питхаус и Аткинсон (Pithouse, 1988, 184) тоже отмечают наличие оценок в нарративах социальной работы, хотя они не анализируют, каким образом эти оценки конструируются. «Нарратив сам 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?» 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 имеющего 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: стр. 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 врежется в ограждение

Фраза «*в следующий момент знаете*» («*знаете*» здесь используется не для вовлечения в разговор [Schiffirin, 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 штукавина 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 намекает 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 | <P только не покупай каноэ с отделкой из какого-нибудь красного дерева или тика P>. |
| 11 | aa? 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: стр. 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 сочетаний «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 не политкоррЕКТно сегодня») (1: стр. 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»¹ 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 | <ВВД конечно там где ферма пару лет назад мог быть тропический лес но, ВВД> |

¹ Квирк и его коллеги (Quirk, 1985) считают, что слово «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».

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.

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 удается демонстрировать 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 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*, 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, 1988, гл. 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 ситуации. Подобное конструирование себя в качестве наивного человека является частью практики «делания себя обычным» (Sacks, 1992, II, 215 и сл.; 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, представляющему 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: стр. 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, (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. |

С помощью выражения «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 противопоставляется 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 нару лет» (1: стр. 6), хотя, с чем именно он попал впросак, слушателю непонятно¹. Признавшись, что он тоже совершает ошибки, преподаватель 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 эгалитаризмом, на которую указывают Биллиг и его коллеги (*Billig*, 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

¹ Скорее всего, он имеет в виду свое письмо в фирму «Бал-Тех» с просьбой сообщить об их экологической политике. На первый взгляд, это не подходит на «попадание впросак»; возможно, данная фраза нужна лишь для того, чтобы привлечь внимание студентов к истории.

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

Такое использование мыслей и действий для одной цели противоположно тому, что отмечает Шиффрин (*Schiffrin*, 1996, 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*, 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 презентует себя в качестве неэксперта, что противоречит его основной идентичности эксперта [см. 2: стр. 25–26]. Уилсон тоже презентует себя в качестве наемного работника, выполняющего указания других [1: стр. 8–10], и человека, который может попасть впросак, даже при решении задач, связанных с его профессиональной идентичностью [1: стр. 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 понижения 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.

Символы, использованные при расшифровке

.	понижение голоса, за которым следует пауза
,	сохранение интонации
?	восходящая интонация
СТРОЧНЫЕ	акцентирование
;	предыдущий сегмент просодически усилен
..	средняя пауза (2 с)
...	длинная пауза (до 5 с)
-	самопрерывание
()	комментарий исследователя
< >	нет уверенности в правильности
XX	нельзя различить
<ВВД ВВД>	вводная просодия
<Р Р>	ритмично
<ХРП ХРП>	хриплый голос
<ШПТ ШПТ>	шепот
@	импульсы смеха
(ЩЛК)	щелчок языком, часто в начале фрагмента, произносимого с одной интонацией; если три щелчка следуют друг за другом, могут быть связаны с неодобрением
—	обозначает начало или окончание цитаты в середине строки

Литература

Bart, P. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / П. Барт; пер. с фр. Г. К. Косикова // *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе.* М., 1987. С. 387–422.

Фуко, М. Археология знания / М. Фуко; пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. СПб., 2004.

Basso, E. Contextualization in Kalapalo narratives / E. Basso // *Rethinking context* / ed. by A. Duranti, C. Goodwin. Cambridge, 1992.

Bauman, R. Story, performance and event / R. Bauman. Cambridge, 1986.

Billig, M. Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking / M. Billig [et al.]. London, 1988.

Bourdieu, P. Language and symbolic power / P. Bourdieu. Cambridge, 1991.

Brown, R. The pronouns of power and solidarity / R. Brown, A. Gilman // *Readings in the sociology of language* / ed. by J. Fishman. The Hague: Mouton, 1968.

Bruner, J. Acts of meaning / J. Bruner. Cambridge, 1990.

Coulthard, M. An introduction to discourse analysis / M. Coulthard. London, 1977.

Coupland, N. Discourse and lifespan identity / N. Coupland, J. Nussbaum. London, 1993.

Davies, B. Positioning: conversation and the production of selves / B. Davies, R. Harré // *Journal for the Theory of Social Behaviour.* 1990. Vol. 20. P. 43–63.

Drew, P. (ed.). *Talk at work: interaction in institutional settings* / P. Drew, J. Heritage. Cambridge, 1992.

Duranti, A. The audience as co-author / A. Duranti, D. Brenneis // *Text.* 1986. Vol. 6, № 3. P. 239–347.

Edwards, D. Discursive psychology / D. Edwards, J. Potter. London, 1992.

Edwards, D. Discourse and cognition / D. Edwards. London, 1997.

Edwards, J. A. (eds.). *Talking data: transcription and coding of spoken discourse* / J. A. Edwards, M. D. Lampert. Hillsdale, 1993.

Fairclough, N. Discourse and social change / N. Fairclough. Cambridge, 1992.

Fisher, S. (eds.). *Discourse and institutional authority: medicine, education and law* / S. Fisher, A. D. Todd. Norwood, 1986.

Giddens, A. Modernity and self-identity: self and society in the late modern age / A. Giddens. Cambridge, 1991.

Goffman, E. Forms of talk / E. Goffman. Philadelphia, 1981.

Goodwin, M. H. Orchestrating participation in events: powerful talk among African American girls / M. H. Goodwin // *Locating power: proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference* / ed. by K. Hall, M. Bucholz, B. Moonwoman. Berkeley, 1992. P. 182–196.

Greimas, A. J. The cognitive dimension of narrative discourse / A. J. Greimas, J. Courtes // *New Literary History.* 1989. Vol. 20. P. 563–579.

Gunnarsson, B. (eds.) *The construction of professional discourse* / B. Gunnarsson, P. Linell, B. Nordberg. Harlow, 1997.

Hall, C. Moral construction in social work discourse / C. Hall, S. Sarangi, S. Slembrouck // *The construction of professional discourse* / ed. by B. Gunnarsson [et al.]. Harlow, 1997.

Harré, R. The social construction of selves / R. Harré // Self and identity: psychosocial perspectives / ed. by K. Yardley, T. Honess. New York, 1987.

Heath, S. B. The context of professional languages: an historical overview for medicine / S. B. Heath // Language in public life / ed. by J. Atlati, G. R. Tucker. Georgetown, 1979.

Helm, J. (ed.) Essays on the verbal and visual arts / J. Helm. New York, 1967.

Hester, E. J. Narratives of young African American children / E. J. Hester // Communication development and disorders in African American children: research assessment and intervention / ed. by A. G. Kamhhi, K. E. Pollock, J. L. Harris. Baltimore, 1996.

Hydén, L.-C. The institutional narrative as drama / L.-C. Hydén // The construction of professional discourse / ed. by B. Gunnarsson [et al.]. Harlow, 1997.

Jefferson, G. Sequential aspects of storytelling in conversation / G. Jefferson // Studies in the organization of conversational interaction / ed. by J. Schenkein. New York, 1978.

Johnstone, B. The linguistic individual / B. Johnstone. Oxford, 1996.

Labov, W. Narrative analysis: oral versions of personal experience / W. Labov, J. Waletzky // Essays on the verbal and visual arts / ed. by J. Helm. New York, 1967.

Latour, B. Laboratory life: the social construction of scientific facts / B. Latour, S. Woolgar. London, 1979.

Levinson, S. C. Pragmatics / S. C. Levinson. Cambridge, 1983.

Linde, C. Life stories / C. Linde. Oxford, 1993.

Linde, C. Evaluation as linguistic structure and social practice / C. Linde // The construction of professional discourse / ed. by B. Gunnarsson [et al.]. Harlow, 1997.

Lyons, J. Linguistic semantics: an introduction / J. Lyons. Cambridge, 1995.

Myers, G. Writing biology: texts in the social construction of scientific knowledge / G. Myers. Madison, 1990.

Nash, C. (ed.) Narrative in culture / C. Nash. London, 1990.

Ochs, E. Stories that step into the future / E. Ochs // Sociolinguistic perspectives on register / ed. by D. Biber, E. Finegan. Oxford, 1994.

Ochs, E. Narrating the self / E. Ochs, L. Capps // Annual Review of Anthropology. 1996. Vol. 25. P. 19–43.

Ochs, E. Family narrative as political activity / E. Ochs, C. Taylor // Discourse and Society. 1992. Vol. 3, № 3. P. 301–340.

Ochs, E. Detective stories at dinnertime: problem-solving through co-narration / E. Ochs, R. Smith, C. Taylor // Cultural Dynamics. 1989. Vol. II, № 2. P. 238–257.

Outline of discourse transcription / J. W. Du Bois [et al.] // Talking data: transcription and coding of spoken discourse / ed. by J. A. Edwards, M. D. Lampert. Hillsdale, 1993.

Peterson, L. Female autobiographer, narrative duplicity / L. Peterson // Studies in Literary Imagination. 1990. Vol. 23. P. 165–176.

Pithouse, A. Telling the case: occupational narrative in a social work office / A. Pithouse, P. Atkinson // Styles of discourse / ed. by N. Coupland. London, 1988.

Polkinghorne, D. Narrative knowing and the human sciences / D. Polkinghorne. Albany, 1988.

Potter, J. Discourse and social psychology / J. Potter, M. Wetherell. London, 1987.

Quirk, R. A comprehensive grammar of the English language / R. Quirk [et al.]. London; New York, 1985.

Riessman, C. K. Worlds of difference: contrasting experience in marriage and narrative style / C. K. Riessman // Gender and discourse: the power of talk / ed. by A. D. Todd, S. Fisher. Norwood, 1988.

Rosen, H. The autobiographical impulse / H. Rosen // Linguistics in context: connecting observation and understanding. Vol. XXIX: Advances in discourse processes / ed. by D. Tannen. New Jersey, 1988.

Sacks, H. Lectures on conversation: in 2 vols. / H. Sacks. Oxford; Cambridge, 1992.

Schiffrin, D. Discourse markers / D. Schiffrin. Cambridge; New York, 1987.

Schiffrin, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic construction of identity / D. Schiffrin // Language in Society. 1996. Vol. 25. P. 167–203.

Shotter, J. Becoming someone: identity and belonging / J. Shotter // Discourse and lifespan identity / ed. by N. Coupland, J. F. Nussbaum. Newbury Park, 1993.

Sutton-Smith, M. Children's fiction making / M. Sutton-Smith // Narrative psychology / ed. by T. Sarbin. New York, 1986.

Tannen, D. (ed.). Linguistics in context: connecting observation and understanding. Vol. XXIX: Advances in discourse processes / D. Tannen. New Jersey, 1988.

Wardaugh, R. An introduction to sociolinguistics / R. Wardaugh. Oxford / Cambridge, 1992.

Wetherell, M. Unequal egalitarianism: a preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities / M. Wetherell, H. Stiven, J. Potter // British Journal of Social Psychology. 1987. Vol. 26. P. 59–71.

White, H. The value of narrativity in the representation of reality / H. White // On narrative / ed. by W. J. T. Mitchell. Chicago, 1980.

Wodak, R. Disorders of discourse / R. Wodak. London; New York, 1996.

Wooffitt, R. C. «I was just doing X... when Y»: some inferential properties of a device in accounts of paranormal experiences / R. C. Wooffitt // Text. 1991. Vol. 11. P. 267–288.

Wooffitt, R. C. Telling tales of the unexpected: the organization of factual discourse / R. C. Wooffitt. London, 1992.

Zimmerman, D. H. Sex roles, interruptions and silences in conversations / D. H. Zimmerman, C. West // Language and sex: difference and dominance / ed. by B. Thorne, N. Henley. Rowley, 1975.

Zimmerman, D. H. The interactional organization of calls for emergency assistance / D. H. Zimmerman // Talk at work: interaction in institutional settings / ed. by P. Drew, J. Heritage. Cambridge, 1992.

«ЛЕКЦИИ О ПРУСТЕ» М. К. МАМАРДАШВИЛИ: МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ

Александр Полонников

Введение

Этот текст возник для его автора неожиданно. У одного из участников сборника возникла идея написать книжку под названием «Академическая лекция: преподавание и исследование». При обсуждении ее концепции было решено, что «теоретических» рассуждений достаточно и эта работа должна быть максимально наполнена «живой» аудиторной реальностью. Осталось только найти ее достойного представителя. Случайно к автору данного текста попали магнитофонные записи лекционного курса (который известен ныне под именем «Лекции о Прусте. Психологическая топология пути»¹), прочитанного известным отечественным философом Мерабом Константиновичем Мамардашвили в Тбилиси. Один из фрагментов записи лекций оказался неразборчивым, и пишущему эти строки потребовалось произвести уточнение – сравнить едва слышимые в некоторых местах слова с текстом книги, в которой лекции М. К. Мамардашвили были опубликованы. Сравнить не удалось, так как при подготовке издания редакционная коллегия, возможно, сочла допустимым исключить из печатного варианта замечания Мераба Мамардашвили, пусть и значимые для непосредственного взаимодействия в учебной аудитории, но, по мнению редактора, для читателя текста содержательно несущественные, то есть нерелевантные философским построениям лектора, производные от ситуаций реализации устной презентации.

И вот это незапланированное наблюдение неожиданно указало на исследовательский прием: а что, если выбрать из стенограммы лекционного курса все слова, «репрессированные» научным редактором, – инструкции и методические распоряжения, корректировки и мотивирующие высказывания, оговорки и тавтологии, несущие на себе следы актуального общения людей в реальном учебном процессе – и, сопоставив их как между собой, так и с легитимированным печатным текстом утверждениями, попробовать получить ответ на один методически² существенный вопрос: что делает лектор в аудитории?

¹ В момент своего произнесения в Тбилисском театральном институте этот курс назывался «Теория драмы».

² Под методическим отношением автор статьи понимает некоторую организованность правил и иных интерактивных регулятивов в академической аудитории, обусловленных динамикой учебных ситуаций и состоянием поля взаимодействия в целом.

Акцентируем нашу мысль еще раз: нас будет интересовать не то, что и о чем он говорит, не истинность высказываемых идей и их корреляции, например, с близкой Мамардашвили французской экзистенциально-феноменологической традицией, а действия в перформативном прагматическом значении, диктуемом академическим контекстом происходящего взаимодействия. Такого рода анализ ставит смысл действия во главу угла, причем трактует его мажоритарно, не как аспект сообщения или сопутствующий ему момент, а как базовое основание, форму значения, в которой содержательные определения играют вспомогательную роль. Для того чтобы понять какое-либо утверждение, пишет по близкому поводу У. Джеймс, «мы должны лишь определить тот способ действия (conduct), которое оно способно вызвать: в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» (Джеймс, 1997, 225).

В то же время искомый смысл мы будем выводить не только из педагогической телеологии говорящего, но и из особенностей актуальной интеракции, носящей принципиально реципрокный характер, конституируемой взаимными акциями и реакциями, функционирующими в контексте текущих отношений. Или, говоря языком лингвистики, на первое место поставим не семантику, а прагматику, находящую свое выражение в действующих нормах, правилах и других регулятивах.

Конечно, манифестируемые лектором цели, как специфические направляющие его присутствия в аудитории, имеют значение, однако их не следует рассматривать как нечто окончательно определяющее всю учебную ситуацию, и прежде всего потому, что педагогические действия всегда ориентируются на ответ и ввиду его осуществляются.

С этой точки зрения ответ на вопрос «Что делает преподаватель в лекционной аудитории?» предполагает рассмотрение действия как социально ориентированного (или, терминологически точнее, социального действия). Причем поскольку человеческие феномены берутся нами как «вещи» тотально-социокультурной природы, то социальность здесь следует понимать не просто как опосредованность гуманитарных форм теми или иными артефактами, например знаками или историей отношений, а в смысле актуально происходящего драматургического действия¹. В указанном отношении анализ

¹ «Понятие *драматургического* действия, пишет Ю. Хабермас, не отсылает ни к одинокому действующему субъекту, ни к члену социальной группы, оно касается участников взаимодействия, образующих друг для друга публику, перед взором которой они представляют себя. Действующий субъект вызывает у своей публики определенный образ, впечатление о самом себе, более или менее целенаправленно раскрывая свою субъективность. Каждый действующий может контролировать публичный доступ к сфере своих собственных намерений, мыслей, установок, желаний, чувств и т. д., к которым только он имеет привилегированный доступ. В драматургическом действии участники извлекают выгоду из этого обстоятельства и управляют своим взаимодействием посредством регулирования взаимного доступа к собственной субъективности. Центральное понятие *представления себя* означает вследствие этого не поведение, состоящее в спонтанном самовыражении, а учитывающую публику стилизацию выражения собственных переживаний» (Habermas, 1992, 128).

действий М. К. Мамардашвили при чтении им курса «Лекций о Прусте», произведенный, например, В. А. Подорогой, обнаруживает себя как направленный на идентификацию прагматического смысла главным образом индивидуального действия, хотя и реализованного публично¹.

В данном тексте мы решили в основном опустить изложение многих собственных теоретических и методологических контекстов, не только экономя место, но и учитывая особенность предполагаемой аудитории, ангажированной скорее методически, нежели концептуально. Тех же читателей, которых не удовлетворит представленное теоретическое обоснование, мы хотим отослать к серии наших более ранних работ, где, как нам представляется, более основательно и последовательно изложены вопросы постановки и реализации прагматического анализа взаимодействия в условиях текущей образовательной ситуации (Полонников, 2001, 55–57; Полонников, 2007а, 15–17; Полонников, 2007б, 303–309; Полонников, 2007в, 97–101; Полонников, 2007г, 70–76).

Наше описание мы намерены насытить фрагментами высказываний М. К. Мамардашвили, во-первых, сохранив тем самым, насколько это возможно в транскрипте, стиль выступления этого известного ученого, а во-вторых, открыв возможность читателю самому выстроить на этом «вербальном» материале интерпретационную перспективу, и не исключено, что она будет существенно отличаться от той, которую создает автор данного сочинения.

Метод анализа, который мы избрали в данном случае, предполагает специфическую размещенность предметного материала в «здесь и теперь» происходящей учебной ситуации. То есть допускается, что все необходимые конститутивы функционирующих в лекционной аудитории отношений могут быть аналитически обнаружены в различных формах поведения участников академического взаимодействия, и прежде всего в особенностях их дискурса, или, другими словами, являются продуктом их совместного производства в учебной коммуникации. Так, например, с точки зрения используемого при анализе метода было бы неверным трактовать поведение лектора как определяемое опытом предшествующего общения со студентами. Разумеется, этот опыт присутствует в конституции учебной ситуации как «историческое» образование, однако его активация обусловлена обстоятельствами текущей

¹ В. А. Подорога выделяет в акте «дешифровки» (термин Подороги) текста М. Пруста М. К. Мамардашвили четыре ключевых действия: а) *остановку* – нарушение движения прустовского письма, выделение отдельной мысли, фразы, символа, жеста и т. п. из единого контекста; б) *удержание* – удерживается то, что возникло благодаря остановке; так может, в частности, удерживаться удивление перед высказанным, перед загадкой того, что высказано; в) *повторение* – «кружения», «петли», «спирали»; по этим большим фигурам стиля движется его лекционный курс, они и создают достаточно свободную форму речевого произведения; г) *замещение* – эпитафия (цитата из Пруста) замещается метафорой, «подобранной» М. К. Мамардашвили (Подорога, 2004).

интеракции. И это связано не столько с тем, что «резоны и основания, стоящие в наших разумах за многими из наших поступков, не есть их реальные причины и основания» (Мид, 2007, 131), сколько с отмеченным выше методологическим обязательством искать корни всего происходящего на занятиях в самой аудитории.

Дизайн лекционного пространства

Вначале важно отметить, что манера чтения М. К. Мамардашвили не совсем обычна для академических штудий. Лекция не представляет собой последовательного изложения с типовой нарративной структурой¹ (неоднократно апробированный способ драматизации материала и зачаровывания публики). Как заметил В. А. Подорога, стиль выступления оратора фрагментарен, он скорее напоминает «эпиграфическую игру»:

...я прошу прощения что я вот так кругами хожу поскольку моя задача сообщить вам не сумму знаний а привести в движение ваши души и мысли то (...) такой метод оправдывается такой задачей²...

Мамардашвили не пересказывает роман Пруста «В поисках утраченного времени» (хотя он по большей части незнаком слушателям), не предъявляет студентам структуру своего изложения, более того, как это будет видно из нашего дальнейшего анализа, он в значительной степени элиминирует из своего высказывания функцию эволюционирующего повествования. «Речедействие производится как бы наоборот: сначала отыскивается эпиграф, а потом к нему делается комментарий, который дает смысловую форму, последняя, в свою очередь, подтверждает свой статус другим эпиграфом (афористическим высказыванием то ли из самого Пруста, то ли из другого текста, причем совершенно безразлично из какого). Как только статус предшествующего эпиграфа подтвержден, возможно двинуться дальше, найти

¹ Нарратолог Е. Тжебинский пишет в этой связи так: «Нарративы как форма понимания реальности обладают универсальной фундаментальной структурой: **герой, обладающий определенными интересами, сталкивается с трудностями, препятствующими достижению целей, и либо преодолевает их, либо нет.** Конкретный нарратив, созданный мыслью индивида, может выражать эти фундаментальные структуры способом более или менее исчерпывающим, однако всегда некоторым образом измененным» (Trzebiński, 2002, 22).

² Стенограмма лекций М. К. Мамардашвили максимально приближена нами к ее фонограмме с тем, чтобы максимально усилить эффект присутствия читателя в аудитории. При стенографировании нами были использованы следующие знаки транскрипции: (...) – пауза от 2 до 4 с; (...)(...)(...) – пауза более 5 с; _____ – подчеркивание громкостью голоса или интонированием; / – самокоррекция.

новый эпиграф и следующую цепочку эпиграфических элементов, которые должны раскрыть первоначальное значение мысли Пруста» (*Подорога*, 2004).

Поведение лектора в аудитории, как известно, определяется несколькими обстоятельствами, и прежде всего педагогическими, поскольку для академической лекции, ориентированной на студентов, учебные смыслы наиболее конститутивны¹. Между тем слушание курса Мамардашвили, как мы уже отметили выше, оставляет в каком-то смысле ощущение педагогической аномалии, если (опять же) педагогической позиции приписывать такие характеристики, как ясность и публичность целей, а главное – особую специфическую центрированность лектора на сообщаемом материале². Следы подобной педагогической упорядоченности найти в действиях Мамардашвили весьма непросто, но даже если это и удастся, то все время присутствует сознание некоторого аналитического неудобства, неадекватности деятельностных описаний активности преподавателя³ такому странному предмету, как «Лекции о Прусте». Возможно, это связано с сопротивлением самого Мамардашвили применению производственной тропики в дескрипции гуманитарных процессов:

... человек не предмет воспитания а субъект развития (...) который обречен на то чтобы совершать внутренние акты на свой страх и риск...

Начало каждой лекции, сам их ход производят впечатление напряженного поиска той задачи, которую лектору предстоит решать на данном занятии и в данной аудитории. То же мы можем сказать и в отношении содержания излагаемого материала. У Мамардашвили нет предварительно заготовленного и целесообразно организованного текста лекции. Выступающий пользуется как оригинальным изданием романа Пруста, так и набором карточек-выписок, которые он, бормоча себе что-то под нос, долго и тщательно перебирает.

¹ Как замечает иронически И. Гофман, в случае академической лекции «на слушателей можно официально возложить ответственность за усвоение сказанного, что наносит сильный удар по ритуальному характеру исполнений. На таких лекциях могут вестись записи, и лектор будет всячески способствовать этому; делающий записи предпочитает получить конспект, а не опыт» (*Гофман*, 2007, 9).

² Методические рекомендации преподавателям обычно строятся как стратегия повышения «градуса» содержательной выразительности лекционной работы. Педагогам, готовящимся к лекции, предлагается следующее: выделить основное и главное в теме, продумать способы мотивации студентов к изучению предмета, наметить связь излагаемого материала с будущей профессиональной деятельностью учащихся, учесть профиль факультета в содержании лекции (*Жуж*, 2005, 59).

³ Речь идет о применении в анализе педагогической работы социотехнической схемы деятельности, включающей «ИсМ – исходный материал объектного преобразования, ПР – продукт его, Ор – орудия преобразования, д1...в – действия, осуществляемые человеком (взяты вместе с орудиями, они образуют процедуры деятельности...)» (*Щедровицкий*, 1993, 48).

Высказывание возникает здесь и теперь как спонтанная речь. Для М. К. Мамардашвили, по всей видимости, было важно, чтобы его чтение воспринималось собравшимися как рождающееся на их глазах слово, и это косвенно подтверждается его отказом говорить строгим философским языком в пользу метафор и поэтических образов. Создается впечатление, что студенты находятся не перед лицом завершеного в понятии мышления, а присутствуют в нем самом, никогда не завершеном и рискованном. Каков педагогический смысл такого рода приема? И в чем он, собственно, состоит?

Совершая публичное действие-рассуждение, М. К. Мамардашвили «объективирует» (для учащихся) мыслительный процесс, показывает если не всю кухню, то существенные детали философского производства, достаточные для того, чтобы возникло изображение (картина) мышления. (Здесь мы трактуем стиль высказывания лектора как изобразительное действие игрового типа.) Значит ли это, что студентам демонстрируются образцы философствования с ориентацией на подражание в будущем? Так, наверное, можно было бы думать, если бы наш метод не обязывал нас искать прагматический смысл педагогического поведения не за рамками учебных обстоятельств, а внутри них, здесь и теперь. Приняв указанные выше методологические обязательства, мы должны заключить, что основная функция рассматриваемого педагогического предприятия не миметическая, а конструктивная – обозначение действием символического пространства, в котором теперь обнаруживают себя слушатели. Для этого и необходима особая изобразительность, очерчивающая создающуюся условность обстоятельств учебных интеракций. Изобразительное действие лектора может быть уподоблено сценическому поведению, когда актер, вышедший на публику в античной тоге, символизирует самим фактом выхода и время, и место, и редакцию события как представление. Для учащихся публичная демонстрация мышления выступает в данном случае маркером специфической учебной коммуникации, ситуации, в которой «учат мыслить».

Однако произведенной символической маркировки недостаточно. Продолжая театральные аналогии, можно сказать, что эффект условности грозит исчезнуть, если в ансамбле с символизацией обстоятельств не будут осуществлены соответствующие им действия (взаимодействия). Логика «инсталляции» мышления предполагает сознание специфических объектов, в связи с которыми мышление могло бы осуществляться. Эти объекты не являются темами или предметами мысли, а выступают в медиативной функции, опосредуя мыслительные акты и поддерживая необходимое напряжение в среде. В качестве такого специфического «текстуального посредника» М. К. Мамардашвили избирает известный философский роман М. Пруста. Вот как лектор обосновывает его присутствие в учебной ситуации:

...я напомню вам (...) что Фолькнер в свое время и кстати говоря это связано с формой романа (...) то есть то что я сейчас говорю (...) и в применении и к Фолькнеру и к Прусту отразилось на радикально измененной или революционной если хотите форме романа (...) который не похож на классические романы (...)(...)(...) очевидно то что тот тип испытания который хотели пройти Фолькнер и Пруст (...) тот тип опыта (...) он не укладывался/он не мог бы уложиться в классическую форму сломал бы ее (...) и приходилось изобретать новую форму (...) другую форму (...) (...) вы знаете что и у Пруста и у Фолькнера нет именного (...) сюжетного героя (...) есть герой фамилии которого мы даже не знаем (...) никаких характеристических черт там нету (...) все слои времени там перемешаны (...) что повествование свободно скачет от одного времени к другому (...) вне какой-либо последовательной связи (...) к которой мы привыкли в классическом романе (...) что там нет никаких социальных/что там нет никакого общества (...) никаких социальных движений (...) никакой объективной картины внешнеописательной там нету (...) все строится совершенно иначе...

Традиционно используемый педагогом текст-посредник, как правило, четко определен, и не имеет значения, что в данном случае выступает содержанием текста – собственная биография лектора или историческое предание, например, жизнеописание Фрейда или дескрипция биосферы Земли (в любом случае у студента должна возникать возможность установления значимых личных и профессиональных идентификаций с устойчивым образцом). То есть, текст-посредник выступает **стабилизатором** символической академической среды, семиотическим устройством, определенностью которого обеспечивает воспроизводство и самотождественность коммуникативных позиций взаимодействующих с ним индивидов (читателей, слушателей).

В случае же посреднической миссии романа Пруста мы имеем принципиально иное решение. Диффузность и необычность медиатора (включе с риторическими приемами) ставят под вопрос учебную идентичность студента и иногда способны породить опытную реорганизацию и, возможно, новый опыт восприятия и самовосприятия¹. В противоположность к первому, представленному выше типу текстов-медиаторов, этот вид может быть назван **«динамизатором»**. Это значит, что учебное символическое пространство при помощи текста-динамизатора строится как неравновесная неустойчивая среда, изменения которой безразличны для нового академического опыта. Поскольку к «новому» могут быть привычно приписаны и количественные коммулятивные характеристики, укажем на качественное своеобразие но-

¹ Ролло Мэй в своих исследованиях психотерапевтических практик показывает, как неопределенность коммуникативного посредника способна генерировать феномены социального самоопределения и творчества (Мэй, 2001, 97).

визны опыта, о которой идет речь. Для этого воспользуемся фрагментом фонограммы, где, обращаясь к роману Пруста, М. К. Мамардашвили формулирует принцип новой опытной парадигмы:

...в одном из мест романа есть такая сцена (...) он¹ едет на лошади (...) в невысоких горах (...) по тропинке которую/по которой ему проехать посоветовала герцогиня Германт (...) сказала ему что он увидит там экзотический пейзаж (...) и действительно он едет на этой лошади среди скал и между скал то показывается то исчезает море (...) и в этом то показывающемся то исчезающем море он узнает пейзажи Эльстира (...) Эльстир это выдуманный им художник (...) он Пруст выдумал не только художника (...) но выдумал также и произведения этого художника которые описываются среди других произведений (...) о которых я вам говорил...

...и вот он едет и видит как бы видит эти пейзажи сквозь проемы скал и вдруг (...) лошадь шарахнулась от какого-то неожиданного для нее звука (...) и он еле удержал лошадь (...) поднял голову на источник звука и увидел (...) это было первый раз в его жизни (...) и увидел аэроплан над его головой (...) этот аэроплан парил примерно в ста метрах над его головой (...) попарил (...) помахал крыльями и исчез а душа Пруста² переполнилась непонятным и в то же время ясным для него ощущением (...) другой жизни (...) то есть не той жизни которой он живет и не той жизни которая привычна (...) и не той жизни которую можно угадать потому что мы с вами своим воображением угадываем что-то что называем другой жизнью но в действительности все это не другая жизнь а продолжение нашего воображения наше воображение (...) как часто говорил Пруст (...) не можем представить себе незнакомую ситуацию потому что незнакомую ситуацию наше воображение складывает из знакомых элементов и мы в принципе не можем вырваться (...) то есть естественным образом не можем вырваться (...) что-то должно нам помочь или мы сами себе должны помочь (...) не можем вырваться из сплетения известных элементов... так что это воображаемое другое не есть другое (...) а тут в этом ощущении которое он ассоциировал с звуком планирующего самолета он представил себе какую-то совершенно абстрактную неясную но переполняющую его радость (...) ощущение другой жизни (...) другого «я» (...) то есть другого самого себя (...) и так далее...

В свете этого образа можно сказать, что учебная среда предьявляется преподавателем не в узкой перспективе профессионального или гедонистического интереса студента, а в перспективе приключения, испытывания Другого себя и Другого самоотношения, невыводимого из имеющегося ранее опыта. Так лектор активирует одну из мотивационных тенденций в учебной

¹ Речь идет о герое романа М. Пруста «В поисках утраченного времени» Марселе.

² Оговорка Мамардашвили, речь идет о Марселе.

ситуации, интрига которой базируется на неизбывном интересе человека к самому себе.

Апелляция к действиям преподавателя как особым символическим актам (жестам) открывает нам возможность видения учебной среды как пространства, конституируемого интеракциями участников и поэтому имеющего коммуникативную природу (онтологию).

То есть символическая учебная среда, образующая целое или контекст ситуации, должна быть понята как актуальная конструкция, создаваемая участниками, т. е. как не имеющая самостоятельной онтологии и вне производимых ими взаимодействий не существующая. В то же время и сами участники не являются демиургами среды, так как для ее конституции и развития могут иметь значение любые привходящие моменты, что никогда в полной мере не позволяет ее контролировать и полностью гарантировать перспективы. Например, unplanned появление на лекции представителей вузовской администрации способно не только внести помехи в происходящее, но и совершенно разрушить символическое пространство учебных отношений. В возникновении ситуаций «случай и возможность играют более или менее продуктивную роль» (Вальденфельс, 1999, 84).

Среди множества коммуникативных действий лектора есть ряд таких, направленность которых имеет не косвенный, а прямой характер. Речь идет о педагогическом приеме, формирующем отношение слушателей к высказыванию оратора и обеспечивающем их подключенность к символическим объектам лекции – **«переносу на себя»**:

...если вы совершите тот акт о котором я предупреждал вас в самом начале (...) акт переноса на себя (...) то вы (...) не может быть чтобы у вас не было этого опыта¹...

...я помогу вам сейчас в переносе на собственную жизнь...

...через текст мы можем понимать что-то в своей жизни...

...вам знакомо то (...) о чем я говорю...

Внешне это педагогическое действие напоминает знакомый многим преподавателям прием конкретизации – приведение примеров, реализацию методического требования «связи с жизнью и опытом учащегося». И действительно, в одном из фрагментов лекционного взаимодействия М. К. Мардашвили предлагает всем присутствующим вспомнить о лозунгах и транспорантах, развешанных на фронтонах домов, улицах и площадях, об изречениях великих, выбитых на скалах и отлитых в бронзе, прекрасных скульптурах, выставленных на площадях и в скверах, которые, по мнению

¹ Речь идет об опыте переноса.

«некоторых деятелей», должны самим фактом своего существования оказывать на воспринимающих их людей воспитательное воздействие. Задача слушателей в этом случае состоит не в том, чтобы запомнить содержание сделанного сообщения или солидаризоваться со сделанной лектором оценкой, а, во-первых, в индуцировании впечатления, и, во-вторых, в его реконтекстуализации. Последнее состоит в том, что воспитательный процесс начинает пониматься присутствующими не как прямая трансмиссия опыта, а как особое отношение, предполагающее со стороны воспитуемого осуществление внутреннего акта – создание в своей душе аналога усваиваемого культурного предмета, требующего как разрыва процесса восприятия, так и времени на переработку впечатления. В этом и состоит в данном случае «перенос на себя»:

...содержание не существует (...) оно может возникнуть в зависимости от внутренних актов...

Таким образом, при помощи приема «переноса на себя» опыт слушателей не столько привлекается как солидарное свидетельство, сколько реализуется как педагогическое требование внутреннего акта, вовлекается в своеобразный интересубъективный процесс, состоящий в переработке вызванного к жизни впечатления. И это методическое правило носит в «Лекциях о Прусте» сквозной характер, то есть выступает регулятивом постоянного действия, «включенность» которого обеспечивается самим способом функционирования лекторского высказывания. Ни одно жизненное явление, в том числе и утверждения самого оратора, не имеет смысла, если оно не «перенесено на себя», если вызванное им впечатление не включено в отмеченную нами реконтекстуализацию:

...все то чем мы занимаемся или будем заниматься имеет к нам самое непосредственное отношение (...) не потребительско-эстетическое как мы обычно читаем книги (...) а жизненное непосредственное...

Неравновесность состояния учебной среды, являющейся эффектом взаимодействия, предполагает постоянные педагогические жесты и усилия, обеспечивающие поддержание необходимой неустойчивости. Социальные процессы, как известно, имеют тенденцию к оформлению, организации структур. Необходимость динамизации пространства взаимодействия побуждает лектора к поиску специальных приемов, нарушающих равновесие. Подобный дестабилизирующий прием аналитики обнаруживают, например, в текстуальных практиках Ж. Деррида, стремящегося что-то сделать с восприятием читателя, например, придать ему неустойчивость, неопределенность положения, сдвинуть с «мертвой точки», раскатать... Гештальт-терапевт Г. Уиллер, в частности, к «открытиям» Деррида относит коммуникатив-

ную технику демонтажа разговора – **расшатывание** (Уиллер, 2005, 11). У М. К. Мамардашвили мы встречаем аналогичный прием:

...и когда я сталкиваюсь с твердыми пунктами заострения (...) я пытаюсь привести факты (...) рассуждения (...) расшатать (...) вы уж меня простите (...) у меня просто мания какая-то расшатывать (...) выбивать шары из ячеек в которых они стоят...

Этим утверждением приоткрывается завеса тайны педагогической тактики М. К. Мамардашвили. Лектор «не знает», что сказать (сделать), пока не обнаружит точек сопротивления опытных структур студентов, образующих «специфическую человеческую слепоту» (Джеймс) в устройстве их социального восприятия, и этим отчасти объясняется своеобразное «кружение» преподавателя, его «топтанье на месте», его «вслушивание» в возникающие у него самого впечатления от лекционного взаимодействия, которые способны указать те актуальные задачи, которые необходимо решать в данном месте и времени. В определенном смысле речь идет о самонастройке лектора, включающей формирование им ситуативной профессионально-педагогической идентичности, которая (подчеркнем в этом месте) является не результатом предварительного внеаудиторного самоконструирования, как это делается обычно, а выступает как «живая» форма, способная к изменению в зависимости от оценки текущей ситуации¹. Это значит, что оперативные педагогические цели возникают не как результат актуализации целевых таксономий – продукта творчества научной педагогики, а как практические организованности непосредственного образовательного взаимодействия.

Таким образом, наш анализ обнаружил особый предмет педагогической заботы лектора – пространство символического взаимодействия, ту сцену, на которой получают возможность экспозиции и взаимодействия коммуникативные позиции участников события лекции. Это символическое пространство, или среда, не сводимо к материальным обстоятельствам взаимодействия, а представляет собой условность (часто прямо не артикулируемую), в которой все интеракции и их продукты приобретают учебный смысл. Создаваемое и поддерживаемое усилиями участников (не всегда осознанными), это отношение характеризуется иллюзорностью, хрупкостью, пространственными и временными границами, образуемыми учебным событием. В качестве культурных аналогов символического пространства лекции могут рассматриваться семиотико-семантическая среда театрального представления, игры, религиозного обряда и т. п. В методическом отношении

¹ В обсуждаемом случае речь идет о различении идентичности субъективной и дискурсивной. Последняя сообразуется с позицией, занимаемой индивидом в коммуникации. «Это означает, что дискурсивное Я тождественно самому себе лишь на территории данного дискурса» (Бекус-Гончарова, 2004, 87).

выделение в качестве условий деятельности преподавателя символических (атрибутивно-смысловых) обстоятельств позволяет теперь не только очертить специфический предмет педагогического отношения, но и наметить программу разработки средств его реализации.

Лекция как опыт чтения

Смещение аспекта анализа коммуникативной ситуации на занятиях с контентуального аспекта на прагматический, о котором мы говорили во вступительной части нашей статьи, имеет не только исследовательский смысл. Дело в том, что практика современного университетского преподавания, и прежде всего учебное отношение к тексту, обычно реализуется как разнообразные действия по его декодированию. На полюсе студента это выражается, например, в обращении к педагогу с просьбой откорректировать и оценить правильность понимания статьи или книги. При этом как педагог, так и студент чаще всего исходят из допущения возможности инвариантного понимания смысла текста. Текст выступает в функции информационного транспорта в большей или меньшей степени подходящего для передачи (выражения) содержания сообщения¹. В методическом плане важным мы считаем не то, что эта функция эксплуатируется, а ее «доктринальное расширение», абсолютное доминирование в актах педагогического взаимодействия, когда текст оценивается исключительно по критерию его содержательности.

В этой связи особенно значимой становится дифференциация функций текста в обучении. Для этого мы акцентируем предложенную Мамардашвили форму текстуального посредничества в двух взаимосвязанных аспектах – как общее отношение читателя к тексту и как стратегию чтения:

...текст не есть то что мы читаем я предлагаю другое текст есть то посредством чего мы читаем события;

...мы можем воспользоваться этим как духовным инструментом чтобы заглянуть посредством этого оптического инструмента в свою душу и в свой собственный опыт;

¹ Доминирующая имплицитная установка к тексту в современном академическом образовании, – отмечает Т. В. Тягунова, «артикулируется через категории сообщения и усвоения. Функция текста – понимаемого в качестве репрезентации реальности – сообщать, передавать, накопленные в культуре знания; задача студента – усваивать их в процессе чтения. Чтение понимается в перспективе формирования у студента умения “правильного” (содержательного) чтения классических учебных текстов. Причем чтение, а точнее, особая форма правильного чтения, выступает основной текстуальной практикой в отечественном образовании...» (Тягунова, 2003, 8).

...текст это то посредством чего мы видим если вы призадумаетесь возьмете в любой живописи натюрморт ну скажем яблоки Сезанна ведь если призадумаетесь то живопись Сезанна натюрморт вовсе не изображение яблока (...) если мы видим то что нарисовано у Сезанна мы видим эти-ми яблоками они становятся нашими органом посредством которого мы видим то чего не видим нашими глазами там не яблоки изображены (...) там построена конструкция посредством которой мы видим то чего не видим вовсе глядя на яблоки висящие на деревьях когда я говорю текст я не имею ввиду изобразительный текст не имею ввиду изобразительную сторону текста а какую-то другую давайте сейчас будем нащупывать эту другую сторону;

...текст как орган (...) который может произвести изменения (...) иначе недоступные нашим усилиям.

Прежде чем мы начнем вычленение функций текста, напомним читателю о контексте ситуации чтения, обсуждаемой Мамардашвили. Что мы читаем в данном случае? Какова направленность чтения? Книга? Статья? Социальные и культурные знаки? Совсем нет. В редакции М. К. Мамардашвили мы «читаем» наш собственный жизненный опыт, возникшие впечатления, то есть то, что мы хотим понять: *свое действительное положение*. В этом отношении предмет чтения должен быть взят в феноменологической установке интенционального анализа. Это обстоятельство сразу же придает чтению образовательный ракурс. Образовательный в том смысле, в каком Д. Б. Эльконин понимал учебную деятельность и отличал ее от любой другой, ориентированной на предметное преобразование. Специфическим предметом преобразования учебной деятельности является сам индивид и это, считал советский психолог, ее важнейший конститутивный признак (Эльконин, 1997, 289). Или другими словами: в курсе лекций Мамардашвили акт чтения направлен не столько на процесс восприятия внешнего мира, сколько на сам воспринимающий процесс.

Как следует из представленных выше извлечений из стенограммы курса, первая и важнейшая двуединая функция текста определяется **задачей торможения**, приостановкой ориентированного вовне процесса восприятия студентов и его **переключения**¹ на внутренний объект – впечатление, который бы просто «смыло» потоком жизни без участия текста.

¹ Для блокировки автоматизма восприятия М. К. Мамардашвили намеренно коверкает слова: «отпечатлеть», «наблюдсти», «ухождение» и пр. Эти и некоторые другие слова не являются результатом грузинского происхождения их автора, неологизмами поэтического творчества или именами вещей. Их значение носит инструментальный характер. В данном случае речь идет об оборачивании зрения на ненаблюдаемые феномены и законы, которые воспринимающий аппарат слушателей, настроенный на переработку перцептивной информации, мог вследствие такой настроенности не заметить.

Вторая функция – **оптическая** (*телескопическая (...)* позволяющая видеть большее там где все видят малое), то есть амплифицирующая в содержаниях впечатления какие-то элементы, детали, иначе не выделяемые из структуры фона. В одном из мест своей лекции Мамардашвили сравнивает предмет внутреннего восприятия с проблеском молнии, опытом, на который только и следует на деле обращать внимание и который способен стать действительным жизненным событием.

Третья функция текста – **преобразующая**, производящая реконтекстуализацию восприятия читателя, обеспечивающая выход индивида за пределы наличествующего опыта (например, посредством приема, «переноса на себя»), что, по существу, и знаменует собой акт развития.

Таким образом, значение текста лежит главным образом не в самом тексте, а в том опыте, который появляется благодаря обращению к тексту, вернее, особым образом построенному с ним взаимодействию.

Между тем отношение с текстом имеет не только позитивное измерение. Текст, как и любая культурная форма (произведение искусства, способ действия, установка сознания), не только позволяет видеть, но и часто препятствует процессу внутреннего восприятия. В том числе и благодаря своим формальным характеристикам:

...я вам маленькую цитату прочитаю и вот эту цитату воспринимайте с одним/учетом одного важного обстоятельства понимаете текст Пруста поскольку он большой художник очень красив непосредственно он состоит из хорошо выбранных слов и хорошо связанных одно с другим есть непосредственная красота стиля и она настолько доступна мы не задумываемся над сказанным оборот красив он доставляет нам удовольствие но в действительности там почти все слова многозначны в том смысле что имеют какую-то глубину...

Действенность художественной структуры текста нуждается в особой бдительности читателя, его способности противостоять инерции формального восприятия, подчиненного «естественному» движению нашей души завершить взаимодействие эстетической реакцией. Не она ведь – цель чтения, если, конечно, не считать художественную реакцию катарсиса мишенью текстуального взаимодействия в учебной аудитории.

Анализ своего собственного сознания, к которому побуждает студентов на лекции М. К. Мамардашвили, а он может быть описан в терминах феноменологической редукции¹, состоит, как мы указывали выше, в переработке текущего впечатления. И эта задача оказывается чрезвычайно сложно выполнимой. Эта трудность – не некое трансцендентное учебной ситуации

¹ Задачу феноменологической редукции ее изобретатель Э. Гуссерль определял как необходимость освобождения «от всех точек зрения, которые в моей естественно-практической жизни сознания играли свою естественную роль» (Гуссерль, 1993, 62).

явление, к которому нужно готовиться в учебной аудитории, а сложность актуальной, осуществляемой и студентами и лектором аудиторной работы. Мамардашвили обращает внимание присутствующих на это обстоятельство, причем в двух принципиальных аспектах:

... с одной стороны впечатление вправлено в оправу объекта (...) выступающего из-под земли и лежащего на поверхности (...) второй своей половиной он уходит в подземелье (...) подземный мир нашей души (...) но вот такое подземное ухождение для Пруста есть ухождение впечатления как бы в вещи (...) скажем так (...) чтоб вы не вкладывали в то что я говорю в то с чем пытается разобраться Пруст (...) не вкладывали ментальных психологических ассоциаций (...) которые являются нашей привычкой (...) и вот остановить эту привычку очень трудно (...) потому что когда я сказал вложено/проросло в душу подземелье души то вы конечно думаете о тайнах человеческого сердца (...) о нашей внутренней субъективности нашем внутреннем богатстве (...) и так далее (...) нет (...) не это имеется ввиду (...) вот в чем сложность (...) то есть (...) и это и не это (...) что имеется ввиду нельзя понять не остановив привычек (...) наших привычек которые привелигируют как особенно священное что-то нашу внутреннюю субъективность (...) такой вот второй половиной моей оправы может быть пирожное Мадлен куда ушла моя душа (...) или Альбертина в той мере в какой она за закрытыми окнами моих грез (...) она в моей душе тоже как вещь (...) такими внутренними тюрьмами для восприятий для впечатлений могут быть места (...) люди (...) имена (...) произведения искусства...

То есть, с одной стороны, предметное содержание впечатления и форма впечатления накрепко спаяны друг с другом, а с другой, форма впечатления – способ субъективной представленности во впечатлении индивида – связана не только и не столько с психологическими особенностями человека, сколько с действием разного рода социальных механизмов, участвующих в конституировании воспринимающего процесса. Или, другими словами, мы не в полной мере хозяева своего восприятия.

Мамардашвили использует для прояснения этого последнего обстоятельства следующий пример¹: «Мне кажется (здесь он близко к тексту пересказывает Пруста. – А. П.), что я люблю эту женщину, спешу к ней на свидание, но как только свидание произошло и цель, казалось бы, достигнута, я начинаю томиться, стремлюсь поскорее уйти. А оказывается, что я на самом деле хочу не идти на свидание, а слушать музыку. И только по странному стечению обстоятельств мое желание слушать музыку соединилось с образом любимой женщины и определило в какой-то момент характер действия моего впечатления. Образ любимой женщины перенаправил, трансформировал мое изначальное побуждение. И хотя вот это желание слушать

¹ Цитата взята из текста М. К. Мамардашвили, размещенного в сети интернет.

музыку промелькнуло в моем сознании, я не придавал ему значения, и оно было стерто жизненным процессом, однако именно оно, вернее, усилие по его остановке, амплификации и переработке могло бы открыть мне то, что есть на самом деле».

Но не только случайные следы прошлых впечатлений оказываются включенными в структуру перцептивного процесса, инверсируя его и представляя в том или ином виде нашему самосознанию, но и действующие формы восприятия, его актуальные «рабочие процессы», вследствие того что они функционируют по уже имеющейся у нас схеме, оказываясь неудобными для объективации и анализа. Нам необходимо что-то сделать с собой, чтобы воспринять новое:

...извлечь самого себя (...) высвободить свою способность восприятия из ее задействования и тогда оказаться свободным перед новым восприятием...

Обобщая, можно сказать, что наше собственное сознание, сложившиеся ментальные привычки обнаруживают себя как сущностная проблема, увидеть которую, считает лектор, позволяет чтение романа М. Пруста. Причем, подчеркнем, речь идет не столько и не только о людях вообще, функционирующих за рамками образуемого лекцией символического пространства, сколько о проблеме данной аудитории, особенностях ее восприятия и самовосприятия.

С этой точки зрения становится понятной прагматика многих методических замечаний М. К. Мамардашвили, в том числе и таких:

...какая-то сцена на пятидесятой странице романа имеет смысловую переключку то есть не может быть понята по окончательному своему смыслу без того что у Пруста фигурирует на трехтысячной...

Данный фрагмент, как нам представляется, может быть трактован как актуальная работа с пониманием аудитории. Ориентируясь в своих высказываниях в том числе и на реакцию студентов, лектор подмечает, что с их пониманием происходит «что-то не то». То есть студенты не просто не понимают или недопонимают сказанное им, а в их обращении к способу понимания заложено фундаментальное противоречие. Оно заключается, как следует из обращения лектора к теме «смысловой переключки», в нашей «естественной» привычке понимать сразу, понимать в принципе. Дело в том, что акт понимания, эксплуатируемый нами практически повсеместно, в психологическом плане во многом обусловлен нашей способностью к воображению. Последнюю можно истолковать (в перспективе исследований когнитивных процессов) как умение «человека видеть целое раньше его частей, и видеть правильно», не произведя еще его детального анализа, как пишет со ссылкой на Э. В. Ильенкова В. В. Давыдов (*Давыдов, 1986, 190*). С этой «естественной» привычкой понимания как автоматизмом нашего восприятия и работает Мамардашвили.

Однако о какой целостности в данном случае идет речь? Мы полагаем, что не о контексте понимания философского концепта Пруста. С ним как раз идет работа. Речь идет о понимании актуальной учебной ситуации. Если завершенность образа целого учебного курса выступает основным конститутивом осмысленного присутствия студентов на занятиях, то проблема непонимания/понимания связана не столько с тем, что студенты не понимают смысл произносимых лектором слов (их он худо-бедно разъясняет, и это непонимание обычно входит в социальную компоновку лекционного высказывания), сколько с тем, что они не понимают смысл действия (не могут реконструировать по элементам действия преподавателя образ его поведения в целом)¹. И тогда посредством данного разъяснения лектор начинает работать с «понимательной» установкой аудитории. Он вводит норму «разорванного» понимания: понимание, как бы говорит он, следует практиковать как неодномоментный акт, как сложноустроенный процесс, близкий по своему характеру к незавершенному гешталту². Сейчас, чтобы не потерять на занятии, необходимо научиться действовать в дискретных условиях, в локально осмысленных ситуациях. По психологической сути такого рода установка означает установление контроля над экспансией своего реконструктивного воображения.

Продолжая линию анализа проблем понимания аудитории, мы хотим указать на еще один интересный аспект педагогической работы, проявившийся в ходе реализации данного курса.

...мы должны одну вещь блокировать в себе (...) нашу неминуемую склонность приписывать те или иные проявления человеческим свойствам (...) глупости или уму (...) мы имеем дело с топологией а не умом или глупостью (...) они находятся в другом месте, а не умные или глупые...

В этом месте М. К. Мамардашвили обращается не столько к опыту понимания студентами различных реалий, сколько к их типичным способам объяснения и реагирования. Для создания ситуации реагирования лектор апеллирует к тому фрагменту романа Пруста, в котором стоящие во дворе дома посыльные и слуги, мимо которых проходит «очаровательнейшая гер-

¹ Это заключение переключается с нашим экспериментально зафиксированным фактом специфической бессмысленности, возникающей у студентов в том случае, когда они не могут создать из элементов действий преподавателя образец для подражания (*Полонников, 2008, 163*).

² Согласно учению гештальтпсихологов, работа нашего восприятия подчиняется действию закона прегнантности. Прегнантность означает тенденцию целостностей восприятия к завершенности, уравновешенности состояния, «хорошей форме». Прегнантные гештальты имеют следующие свойства: замкнутые, отчетливо выраженные границы, симметричность, внутренняя структура, приобретающая форму фигуры (*Прегнантность, 2008*).

цогиня Германт, видят ее семидесятилетней старухой, ломакой», хотя мадам Германт в это время всего лишь тридцать лет. Типичная реакция слушателей в таких случаях развивается в направлении простых квалификаций – так реагирует студенческая аудитория Мамардашвили. Если человек воспринимает реальность неадекватно, то он либо проблематичен психически, либо имеет умысел. В любом случае ответ очевиден, а наша реакция автоматична и непроблематична.

«Но, – замечает Мамардашвили, – ...они видели ее так [!/]» И это видение обусловлено не психофизиологическими особенностями перцептивного аппарата наблюдателей, не их интеллектуальными качествами, а тем, что лектор называет «топологией», «местом» в некотором жизненном пространстве. Речь идет не о социальной роли, выполняемой индивидом, функции, психологических установках, хотя в некоторых случаях это неразличимо, а о нахождении в том или ином регионе бытия, присутствия в конкретной жизненной точке. В многих случаях эти нахождение у разных людей различны. Видимость общего физического пространства не должна вводить нас в заблуждение. В таких случаях принято говорить о разных символических мирах или реальностях. Именно они, действуя как закон, определяют человеческое понимание, суждение и действие. С этой точки зрения обращение в акте понимания к характерологиям, личностным особенностям дезориентирует воспринимающего, направляет его по пути поиска эмпирических соответствий, в то время как анализ должен концентрироваться, как мы уже отмечали выше, на умопостигаемых сущностях, конституирующих субъективность воспринимающего индивида: принципе порядка, жизненном месте, социальной ангажированности. Эти же обстоятельства действуют и на лекции: мы видим (или не замечаем) что-либо прежде всего благодаря (вследствие) своему местоположению на ней. Находясь в обстоятельствах лекции, создающих условный особый мир функционирования человеческих отношений, мы можем его не замечать, поступать так, как всегда, а значит, и понимать по схемам прустовских посыльных и слуг.

Обращение к факторам, конституирующим акт восприятия, кроме выделения новых объектов внимания, предполагает и определенное героическое поведение воспринимающего, именуемое лектором «усилие».

...весь наш опыт сознания моделирован опытом рассудка (...) а живое не-автоматично не само собой разумеется...

Оно (живое), как говорит Мамардашвили в другом месте, не фиксируется методами позитивной науки, поскольку время жизни этих состояний зависит от характера совершаемого индивидом внутреннего акта, но не фиксируемо внешне (эмпирически). Как и многие экзистенциально-феноменологические факты, такого рода внутренние события могут быть

только предметом сложных интерпретаций. Усилие, о котором говорит оратор, касается прежде всего аудиторных обстоятельств. Речь идет об усилии понимания, мышления, осуществленном здесь и сейчас. Именно поэтому Мамардашвили говорит не о понимании жизненных событий или самого себя вообще, а о понимании сказанного им:

...я ясно выражаюсь (...) не очень (...) да (...) слова я употребляю все простые (...) но я понимаю конечно что ухватить сложно но [!] на это я вам могу ответить только так (...) что понять то что я говорю (...) можно только [!] при одном условии которое я уже ввел (...) что вы сами [!] это испытаете (...) то есть понять что такое мысль (...) а я это описываю снова можно только тогда если вы сами будете мыслить (...) все это станет на место и все это будет понятно...

Таким образом, чтение лекции в исполнении М. К. Мамардашвили оказывается сложноустроенным процессом, в ходе которого при посредничестве литературно-философского текста происходит развитие опыта слушателей, его модификация, причем не столько в сторону его насыщения той или иной социально значимой информацией, сколько в направлении трансформации самоотношения студента, формирования у него установки на самоанализ, опосредованный текстуальным взаимодействием. С этой точки зрения условием преодоления границ человеческого опыта становится не рефлексивный акт или коммуникация с другим, а интертекстуальный процесс. В нем ставка делается не на присвоение или декодирование знаково-символических организованностей, как это обычно принято, а на их образовательную утилизацию.

Лекция как альтернативная практика

Среди собранных нами выписок методических замечаний, сделанных на лекции М. К. Мамардашвили, оказалось достаточно большое количество таких, которые было сложно квалифицировать в качестве прямых и косвенных регулятивов учебного взаимодействия. В их числе, например, такие утверждения:

...человек стоит один на один с миром (...) не имея вне себя никаких внешних опор (...) а если имеет какую-то опору то только внутри себя (...) и такой опорой является внутреннее слово...;

...необходимо собирать себя в точке (...) самому и одному...;

а также целый ряд разбросанных по всему тексту стенограммы, постоянно повторяющихся в самых разнообразных контекстах предикатов, выступаю-

щих в связке с субъектом «подлинный»: *мысль, впечатление, жизнь, смысл, чувство, я, путь, рассказ, реальность, бытие, чтение, событие* и пр.¹

Можно ли все эти и некоторые другие утверждения рассматривать в качестве декларируемых лектором целей педагогической аудиторной работы, или миссия этих высказываний имеет иное предназначение? Может ли, например, лекционный курс реально способствовать появлению индивидуального усилия слушателей, причем не в отдаленной перспективе, а в актуальном учебном взаимодействии, учитывая многократно акцентированный Мамардашвили тезис о «совершеннолетии», согласно которому важно не только иметь внутреннее побуждение, но и быть способным осуществить возникшее намерение. То есть именно поступок выступает критерием «мужественности» (взрослости) индивида. В какой мере у студента, находящегося в аудитории, есть возможность совершить действенный акт, и в чем он может заключаться? Ведь последний, понятый как работа с собственным впечатлением, предполагает остановку, прерывание текущей как учебной ситуации, так и функционирующей формы социальности – академической идентичности. Да и сам Мамардашвили неоднократно говорит об одиночестве как условии и следствии героического усилия.

Если же к этому добавить плотность и сложность лекционного материала, предлагаемого педагогом, непривычность и неопределимость общего рисунка осуществляемых им действий, то можно с уверенностью утверждать, что у присутствующих нет никакой возможности не только сосредоточиться и углубиться в себя с целью переработки впечатления, но и просто перевести дух без риска потерять контроль за смыслом сообщения, осуществляемого к тому же на языке, не родном для большей части студентов². Да и что практически означает «опора внутри себя», «собрание себя в точке», «знание своего действительного положения», «определение своего подлинного Я»? Правомерно ли в принципе «нагружать» такой жизненной ответственностью образование, а если да, то как она связана с теми конститутивами учебных интеракций, которые мы анализировали выше?

Как нам представляется это сегодня, выделенный в данном разделе тип высказываний не является регулятивом непосредственного действия участников учебного события, таким как «перенос на себя» или «оптическая» коррекция, управляющим восприятием студентов. Его функция не сводима

¹ Здесь мы используем идею Выготского о несовпадении логического и психологического порядков, примененную им в отношении членов предложения – подлежащего и сказуемого, когда, например, логическое сказуемое оказывается психологическим подлежащим (*Выготский, 1982, 308*).

² Лекции о Прусте М. К. Мамардашвили читал грузинским студентам на русском языке, о чем свидетельствуют нередкие вопросы слушателей и комментарии лектора на грузинском языке.

и к целевому определению, по крайней мере такому, каким представляют педагогические реалисты, трактующие перспективные педагогические цели в виде образов потребностного будущего, в направлении которых путем последовательного приближения движутся обучаемые субъекты¹.

Мы полагаем, что конститутивная функция такого рода высказываний представляет собой более общий, чем непосредственная регуляция, педагогический вклад в создание пространства учебного взаимодействия, посредством которого возникает особая символическая реальность учебной ситуации, то «магнитное» поле, структурирующая структура (Бурдые), в которой получают смысловую определенность регулятивы непосредственного действия. Отчасти мы уже касались этого вопроса в первом разделе, развивая мысль о символическом пространстве лекции. Поскольку в педагогической практике, осуществляемой М. К. Мамардашвили, решается задача опытного преобразования, то к ее анализу на этом основании должны быть привлечены эпистемологические средства, описывающие такого рода предприятия. Разумеется, их анализ предполагает отдельную исследовательскую работу, на которую в данной статье нет ни места, ни времени, и поэтому, с согласия великодушного читателя, обойдемся лишь краткой заметкой.

Среди известных в культуре практик трансформации сознания, кроме эзотерических (медитации, психотропного воздействия, суггестии), которые мы по вполне понятным причинам не рассматриваем, широкое распространение получили такие формы опытных изменений, как психотерапия, религиозное обращение, политическая пропаганда, игра и, конечно же, определенные формы образования. Однако, независимо от формы опытной трансформации, назовем ее, используя язык феноменологии знания, альтернативой². В ее структурах может быть обнаружен определенный алгоритм. Он состоит, во-первых, в необходимости создания концептуальной среды альтернативы, во-вторых, в наличии реальной или номинальной группы, с которой альтернируемые осуществляют аффективную идентификацию, в-третьих, в использовании специального языка, обеспечивающего отграничение альтернируемого общества от сообществ повседневного мира и, наконец, в-четвертых, в солидарных усилиях самих альтернируемых (*Полонников, 2001, 39–43*). В нашем исследовании мы сделаем попытку применения концептуальных средств

¹ «Всякое практическое отношение характеризуется тем, – пишет Г. П. Щедровицкий, – что, во-первых, обязательно имеется образец продукта деятельности, во-вторых, реально задан исходный материал, преобразуемый деятельностью, и, в-третьих, существуют уже отработанные и социально зафиксированные приемы и процедуры деятельности, которые в обычных условиях (естественных и искусственных) в общем и целом успешно преобразуют исходный материал к заданному виду» (*Щедровицкий, 1993, 127*).

² Историческим прототипом альтернативы, с точки зрения П. Бергера и Т. Лукмана, выступает религиозное обращение (*Бергер, 1995, 257*).

феноменологической социологии знания к образовательным отношениям, то есть будем вести речь об образовательной альтернативе.

Все альтернативные условия, как показывает наш анализ, в полной мере присутствуют в лекционной работе М. К. Мамардашвили, однако с одной существенной оговоркой. Значительная часть функционирующих в культуре альтернативных практик ориентирована в своем осуществлении на определенную конечность. Предполагается, что новый, обретенный в альтернативном взаимодействии «сакральный» опыт, будь то опыт профессионального мышления, религиозной веры или классового самосознания, обладает существенным преимуществом перед прежним «профанным» способом восприятия и самовосприятия. Его обретение означает смену индивидом базовой реальности, и новая теперь воспринимается им как подлинная и само собой разумеющаяся, а приобретенная форма самоорганизации – как самая эффективная (Бергер, 1995, 255).

Те же преобразования опыта, к которым М. К. Мамардашвили ведет студентов, лишены указанной финальности. Идея усилия означает совершение акта, временной разрыв процесса, выход из погруженности в общее, который только и возможен как момент нашего существования, после которого индивид всегда возвращается к привычному образу жизни, устоявшимся формам сознания и самосознания. С этой точки зрения опыт самотрансформации, который представляет Мамардашвили, по своей хронотопии близок скорее к игре или сновидению, чем к религиозному обращению или приобретению строго определенной профессиональной идентичности.

Важно указать на еще одну особенность практики отношения с опытом, которую реализует М. К. Мамардашвили. То символическое пространство, которое он создает, структурно оформляется как учебное. Последнее внешне означает достаточно простую вещь. Участники коммуникации осмысливают свое присутствие в аудитории как определяемое мотивом обучения обретение чего-то важного, того, чего до появления в лекционной аудитории у них не было. Значимость такого присвоения должна быть для учащихся самоочевидной.

Однако не всякая учебная цель обладает потенциалом социальной мобилизации, образующим среду символической альтернативы. Ну, кто, например, из слушающих лекцию студентов воспримет как значимую и энергетически насыщенную такую цель совместного присутствия в аудитории, как «овладение умением правильно понимать текст» или просто «его понимать», «читать между строк» или «видеть неочевидное, закон». Все это локальные, избирательно и индивидуально привлекательные задачи. Вряд ли они способны удерживать значительное время интерес академической группы, заставлять ее участников приходить в аудиторию задолго до начала занятия, чтобы занять место поближе к оратору, побуждать к сопереживанию и солидарности.

В то время как поиск «подлинного себя», умение «собирать себя в точку», находить «опору внутри себя» – интригующая и захватывающая каждого перспектива. Интегрирующий группу механизм в этом случае – не совместная деятельность, которую тщетно искали в учебных обстоятельствах деятельностно-ориентированные социальные психологи, а имагинативная коммуникация, в которой действует инспирированное преподавателем коллективное фантазирование. Именно она выступает в аудитории базовым механизмом «социальной конвергенции» (общего сознания) (*Borman, 1985, 128*). Символическая конвергенция ведет к созданию символического климата и субкультуры, общего языка, которые позволяют людям налаживать взаимопонимание с полуслова. Индивиды, полагает американский социальный психолог Борман, разделяющие достаточное для развития общего сознания количество фантазий, имеют основание не только для коммуникации друг с другом, но и для того, чтобы выстраивать сознание новых членов, поддерживать социальную идентичность членов группы, обсуждать свои общие интересы и переживания, договариваться о правилах взаимодействия.

Таким образом, для решения задач образовательной альтернативы нужны «сильные» притягательные идеи, способные побуждать сообщество к движению в определенном направлении. Подчеркнем еще раз: принципиальным условием функционирования подобного рода «целей» выступает не их реализуемость с точки зрения достижимости, а привлекательность и мобилизующий потенциал. В определенном смысле речь идет о той ставке, ради которой индивиды стремятся вступить в интенсивную коммуникацию и которую П. Бурдье удачно назвал *illusio*. *Illusio* в его изображении должно обладать особым «аттрактивным» по отношению к текущей интеракции качеством, быть манящим и субъективно близким (касающимся личной жизни каждого), вызывать эффект социальной консолидации и идентификации. Действие *illusio* сквозно и тотально, оно стремится пронзить в каждой точке социальную ткань временного сообщества, позволяет поддерживать дискурсивное единство события, несмотря на эпистемологическую разнородность позиций участников и неминуемые временные разрывы в течение социального процесса. Способ реализации *illusio* носит утопический характер, что позволяет на этом основании относить его не к перцептивным структурам индивидуального сознания, как, например, оптические иллюзии, имеющие психологическую природу, а к символам сознания, культургенетического свойства.

Губительное господство производственных (и, соответственно, эмпирически ориентированных) метафор в педагогическом мышлении об образовании требует, по-видимому, отдельного анализа, в этом тексте мы только наметили несколько точек их критического рассмотрения. Однако на одно из них все же следует указать, поскольку это обстоятельство имеет непо-

средственное отношение к анализируемому нами конститутиву учебного взаимодействия. Речь идет о бытующей установке сознания педагогического реалиста, воспринимающего образовательную действительность в оестественных инженерных схемах. Развитие педагогической практики сталкивается в этом случае со «специфически человеческой слепотой», ведущей, с одной стороны, к дискредитации идеологических структур типа *illusio*, их репрессии на основании нереализуемости и неинструментальности (т. е. неадекватности имеющимся в распоряжении практика средствам). С другой же стороны – к совершенствованию самих реалистических проектов в сторону возгонки рациональности, превращающей педагогический труд в дотошное предприятие с пошаговым контролем и принудительностью.

Конечно, действия лектора в рассматриваемой нами ситуации не исчерпываются инспирированием процессов коллективного фантазирования и требуют иных дополнительных действий, поддерживающих временную устойчивость учебного пространства, включая и стимулирование усилий студентов в создании *illusio*. Задавшись вопросом об этих действиях, мы обратили внимание на часто повторяемые М. К. Мамардашвили слова: «...*поверьте мне*». Вряд ли стоит интерпретировать эти слова в этических терминах, равно как «шум», оговорки или паразитарные выражения. Мы полагаем, что данные слова имеют, скорее всего, характер прямого действия, то есть являются своеобразным перформативом, призванным осуществить направленную консолидацию аудитории. К этому лектора побуждает общая оценка им ситуации, которая обладает высокой степенью неопределенности в том смысле, что учащимся чрезвычайно сложно установить принцип реализации взаимодействия или «базисные правила». «Поле событий... может быть лишено смысла даже при условии устойчивости и определенности поля физических стимулов» (*Гарфинкель, 1999, 131*). Последнее означает невозможность согласия, что, по существу, есть кризис доверия¹.

Разрешение возникающей коллизии неопределенности означает необходимость переориентации студентов на новый порядок реализации взаимоотношений или придания происходящему учебного смысла. Перефразируя Г. Гарфинкеля, мы можем сказать, что, приняв новые правила взаимодействия (некоторую их часть мы выделили в анализе, предшествующем настоящему изложению), участники учебных отношений начинают реагировать на действия друг друга как на учебные события, а не как на реалии, подлежащие иному порядку вещей. Они не истолковывают, например, как исследовательский факт то, что чтение преподавателем отрывка текста из Пруста есть «перекодирование визуальных знаков в аудиальные», а воспринимают его действие как знак того, что педагог «выделил тезис, который теперь будет

¹ Как заметил П. Рикер, «кредит доверия к словам другого делает из социального мира мир, разделяемый интересубъективно» (*Рикер, 2004, 230*).

пояснять». «С точки зрения игрока, вопрос: “Что на самом деле может происходить?” правильным образом решается для него в терминах базисных правил» (Гарфинкель, 1999, 133).

Сделанный нами комментарий имеет принципиальное значение в плане интерпретации понятия «педагогический авторитет». Важно обнаружить способы делания академического авторитета. Мы считаем, что механизм его возникновения не должен подменяться псевдохарактерологиями типа «харизмы» оратора или мистификациями вроде «педагогического энтузиазма», «знания студенческой психологии», поскольку все они нуждаются в методическом прояснении. Апелляция к этим расхожим формулам закрывает учебную ситуацию как для анализа, так и для педагогического действия в интересующем практика направлении. Ответ на вопрос: «Что делает лектор в учебной аудитории?» – в терминах харизматического присутствия, энергетической избыточности или психологической прозорливости не может быть признан в этой связи удовлетворительным.

Таким образом, образовательная альтернатива, выступающая в анализируемом нами случае важнейшей задачей лектора, обладает двуединым статусом. С одной стороны, она тесно связана со структурой символического пространства лекции, образующего среду (причем не только когнитивную) альтернативы, и в этом отношении является одним из средовых процессов, а с другой, выступает как эффект реализации символических интеракций или факт образования. Субъективно образовательная альтернатива переживается как инсайт, мгновенное понимание сути вещей или явлений, духовный подъем.

Заключение

В текстуальном исследовании, представленном на этих страницах, нам, как кажется, удалось сделать следующее. Во-первых, обнаружить вид работы преподавателя как дизайнера учебной среды, который состоит в определенном наборе действий, ориентированных не столько непосредственно на учащихся, сколько на условия академических интеракций, вне создания которых участники принуждены привносить в учебные обстоятельства те типизации (правила и принципы) функционирования, которые у них сложились. На деле это означает дление кумулятивной традиции педагогических отношений, а значит, и принципиальную закрытость обучающихся для нового опыта, нового в смысле, к которому мы обращались вначале, опыта, который сообразуется нами с опытом фактического образования. Создание символической конструкции – учебной ситуации – не представляет собой предпрятия «с нуля», поскольку студенты пришли на занятия и с определенными

конститутивными ожиданиями, и с ориентацией на сложившиеся формы академического поведения, и со сложившимися отношениями с другими и самими собой. Новое символическое пространство реализуется как разрыв сложившейся пространственной топологии учебной ситуации и утверждением «поверх» ее новой семиотико-семантической организованности. Именно так детская игра преодолевает конституцию внешних материальных условий человеческого существования, создавая свою онтологию и праксеологию. Конструктивные действия педагога в этом случае направлены прежде всего на нахождение актуальной темы коллективной фантазии (illusio)¹, а также на освоение участниками взаимодействия новых правил «игры» на образовательном поле.

Нахождение актуальной темы не связано непосредственно с так называемой «темой дня». Так, если «на дворе» парламентские выборы, то лектору совершенно не обязательно обсуждать их процедурные особенности или позиции кандидатов в депутаты. Актуальность состоит в личной заинтересованности учащихся в собственном изменении, которая обеспечивает их осмысленное присутствие именно на этой серии занятий и в связи с происходящим на них. В некотором смысле обнаружение такого рода актуальностей связано как с педагогической интуицией лектора, так и с его способностью оценить значимость выставленных им на своеобразный студенческий референдум «жизненных напряжений» и форм их публичного выражения. Отказ студентов признать обозначенную педагогом «тему» должен обозначать необходимость поиска им нового привлекательного объекта – предмета социального согласия, и не факт, что следующая проба окажется удачной. В любом случае поиск и микросоциальная легитимация «illusio» – рискованное предприятие, однако решение этой задачи оказывается в прямой связи с «властью учебной коммуникации» (не педагога и академических нормативов!), и выделение этой работе отдельного места и времени предполагает существенное переопределение методической оснастки лекционной работы.

Отдельно следует оговорить и следующее обстоятельство. В преподавательских кругах, в связи с апелляцией к опыту обучающихся, достаточно часто звучат призывы к изучению психологии студентов, необходимости знать их действительные потребности и интересы, использовать это знание при постановке учебных целей. Эти провозглашения оправдываются (широко) гуманистическими и демократическими ценностями, а узко – идеологией образования как сферы услуг. Предполагается, что учащийся пришел в вуз с некоторыми собственными определенностями, вопросами, на которые образование призвано дать ответы. Утверждается также, что «студент вполне

¹ Участники образовательных отношений ориентируются на «illusio», в отличие от участников детской игры, как на подлинный, а не как на игровой смысл.

может в существующих условиях выстраивать индивидуальную образовательную стратегию, которая предполагает самостоятельное осознание студентом цели своего образования, своих приоритетов, своего стиля учения» (Губаревич, 2001, 20). Педагогу в этом случае отводится роль «повивальной бабки» (консультанта, тьютера). В основе его активности – содействие студенту в наращивании рациональности – осознании им цели (образа своего желаемого будущего) своего учения и соотношении ее с имеющимися возможностями и ресурсами. Formой воплощения результатов взаимодействия педагога и студента выступает индивидуальная образовательная программа последнего (Карпиевич, 2004, 155–159).

Практика работы с опытом студента в этом случае строится как континуальная, а его академическая идентичность выступает как опосредующее звено между дообразовательной ее формой и постобразовательной, между которыми сохраняется преемственность и внутреннее соответствие. Социальная среда данного типа опыта конституируется диадными отношениями педагог/студент и состоит в основном из предметов академического выбора учащегося, представляющего калькуляцию имеющегося у студента ресурсного обеспечения. Опыт самого студента здесь доступен непосредственному восприятию и принципиально непроблематичен. Акцент на изменении реальности присутствия студента в образовании в этой педагогической системе отсутствует.

Работа же с символическим пространством (средой) образования, которую мы аналитически обнаруживаем в лекционной работе М. К. Мамардашвили, связана с принципиальным различием внеобразовательного и образовательного опыта, разрывом между ними, резким диссонансом и неконгруэнтностью, когда опыт, появляющийся благодаря специфике актуализированной образовательной среды и усилий самого студента, только в ней и существует. И это не естественная, а, как замечает Мамардашвили в одной из своих лекций, противоестественная ситуация. При этом возникает определенный парадокс, состоящий в том, что можно находиться в учебной аудитории, совершать учебные действия и в то же время не присутствовать в образовании.

Еще один важный вывод заключается в том, что все, что говорилось выше в связи с *illusio*, ориентировано, если так можно выразиться, на «фоновую» символическую производительность и не предполагает, как мы замечали выше, например, приобретение навыка «*собирать себя в точке (...) самому и одному*». Однако именно благодаря *illusio* преподаватель получает возможность обучать студентов опыту самонаблюдения, анализа структуры возникающих впечатлений, формирует прагматическое отношение к тексту, создает терпимое отношение к собственному непониманию, реинтерпретируя его как продуктивное состояние человека, готовит его к восприятию многооб-

разия миров человеческого участия и, в более широком плане, к способности задавать вопросы миру, другим и самому себе. С точки зрения традиции развиваемая М. К. Мамардашвили педагогическая программа может быть понята как феноменологическое научение или обучение феноменологической редукции в основном в том виде, в каком ее замыслил Э. Гуссерль. «Это метод, – писал он, – состоящий в том, чтобы в аподиктическом усмотрении достичь чистых всеобщностей, без всякого полагания при этом фактов (von factis), всеобщностей, соотношенных с бесконечным объемом свободно мыслимых возможностей как чистых возможных фактов, всеобщностей, аподиктически предписывающих этим последним норму мыслимости в качестве возможных фактов» (Гуссерль, 1993, 76).

Последнее, что бы мы хотели заметить в заключение, касается метода, который мы сознательно пытались культивировать в данном исследовании. Его идея была сформулирована еще в 20-х годах истекшего века Л. С. Выготским в его работе «Психология искусства». Его суть состоит (в поисковом ключе) в изучении специфики действия художественной формы на человеческие обстоятельства, а в практическом аспекте – в использовании возможностей формы произведения для производства разного рода социальных и психологических эффектов. В нашем случае речь идет не о дидактической форме лекции как таковой, а о той пространственной конфигурации, которая в связи с обстоятельствами лекции появляется. Действие этой формы и интересовало нас.

Теперь несколько слов о жанре настоящего исследования. Так как вниманию читателей представлен рассказ о лекциях М. К. Мамардашвили, то к нему надлежит относиться не как к теоретическому обобщению, сводящему воедино эмпирические факты, в котором свидетельства от Мамардашвили находят предельное обоснование, а как к нарративному опыту, интегрирующему разрозненные элементы (репрессированные в печатном варианте лекций высказывания) в определенную последовательность, относительно концептуально завершенную. Это значит, что если в структуре теоретически ориентированных сочинений господствуют логические правила дедуктивного или индуктивного вывода, то повествовательный порядок стремится к нарративной связанности, выразительности и содержательной насыщенности. В противоположность этому теоретическое обобщение, как известно, тендирует к абстрактной формуле, в идеале математической. Обращение к идее нарративной формы в нашем исследовании не случайно, а обусловлено особенностями предмета изучения, напомним читателю, что речь шла о работе лекции. Работа, или действие, лекции означает обращение к динамической «вещи», схватываемой в описании и скорее интерпретации, чем в строгих определениях. Но не только это обстоятельство интересовало нас

при выборе метода. Вторым критерием избирательности выступала наша собственная педагогическая задача – побудить читателя к методическому творчеству, причем таким образом, чтобы снять с него ответственность за перевод однозначных понятийных моделей в столь же определенные действия. Этим целям как раз и служат типичные методические предписания, влияние которых, по нашему убеждению, особенно в высшем образовании, как раз и следует ограничить. Рассказ же как сам не претендует на однозначность, так и не требует при пересказе строгого соответствия. В то же время он способен выполнять функцию некой конститутивной основы понимания и действия, а значит, и обеспечивать задачу культурного воспроизводства педагогического опыта.

Вместе с тем читатель, воспитанный на логических силлогизмах и ценностях эмпирической валидности, может поставить вопрос о правомерности представленной в статье интерпретации курса лекций М. К. Мамардашвили. Для него – читателя – истинность сообразуется с соответствием слов внесловесной реальности. И действительно, в теоретическом анализе такого рода постановка вопроса правомерна и оправдана. Когда же речь идет о нарративной обоснованности, то здесь действуют иные правила. Как пишет по близкому поводу нарратолог Ф. Анкерсмит, «идеальным является нарратив, отдельные составные части которого подогаданы друг к другу наилучшим образом» (*Анкерсмит*, 2003, 77). Для практики исследования это означает следующее: нарративный поиск ставит во главу угла не идею «соответствия», а внутреннюю непротиворечивость и концептуальное единство повествования. Или, другими словами, оценка качества исследования связывается не с «истинностью», а с «правдоподобием», из чего следует принципиальная допустимость множества интерпретаций и их практических следствий.

Конечно же, такая постановка проблемы исследования не может не касаться вопроса о границах научности, об их редемаркации и специфике гуманитарного поиска в целом. Но это тема для отдельных методологических штудий и соответствующих повествований.

Литература

Анкерсмит, Ф. Нарративная логика: семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова. М., 2003.

Бекус-Гончарова, Н. Э. Дискурс и коммуникативные стратегии в образовании / Н. Э. Бекус-Гончарова, Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2004. С. 85–102.

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

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

Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. С. 5–361.

Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под общ. ред. В. В. Иванова. М., 1986.

Гофман, И. Лекция / И. Гофман; пер. с англ. А. В. Царевой, А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6, № 2. С. 4–26.

Гуссерль, Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология / Э. Гуссерль // Логос. 1992. № 3. С. 62–80.

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

Губаревич, Д. И. Преподаватели и студенты в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа / Д. И. Губаревич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилюк // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 16–17 марта 2000 г.). Минск, 2001. С. 8–27.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М., 1996.

Джеймс, У. Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997.

Карпиевич, Е. Ф. Индивидуальная образовательная программа как стратегия осуществления учебной деятельности студента в условиях смены образовательных парадигм / Е. Ф. Карпиевич // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2004. С. 155–159.

Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. Львов, 2001.

Мид, Дж. Г. Философия акта (Избранные фрагменты) / Дж. Г. Мид // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Сер. 11: Социология. 2007. № 3. С. 113–143.

Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. Минск, 2005.

Подорога, В. А. Проект и опыт (Г. Щедровицкий и М. Мамардашвили: сравнительный анализ стилей мышления) [Электронный ресурс] / В. А. Подорога. 2008. Режим доступа: <http://www.polit.ru/research/2004/07/06/podoroga.html>. Дата доступа: 10.06.08.

Полонников, А. А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия / А. А. Полонников. Минск, 2001.

Полонников, А. А. Коммуникативная регуляция: микроанализ одной дискуссии / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007а. С. 15–101.

Полонников, А. А. Ситуация разговора: опыт коммуникативной реконструкции / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007б. С. 303–349.

Полонников, А. А. Топология сноски (замечания к концепции речевого конфликта И. М. Розета) / А. А. Полонников // Розетовский сборник / под ред. Я. Л. Коломинского, А. А. Полонникова. Минск, 2007в. С. 96–112.

Полонников, А. А. Акторный профиль лекции / А. А. Полонников // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ. № 5. Политики субъективации в университетском образовании / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 70–84.

Полонников, А. А. Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента / А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2008. С. 136–178.

Пregnантность [Электронный ресурс]. 2008. Режим доступа: http://mirslouvrei.com/content_psi/Pregnantnost-1339.html. Дата доступа: 12.07.08.

Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикер. М., 2004.

Тягунова, Т. В. Метафизика текста и онтология «Я» / Т. В. Тягунова // Работа с текстом. Минск, 2003. С. 8–20.

Уиллер, Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Г. Уиллер. М., 2005.

Шюц, А. О множественности реальностей / А. Шюц; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3, № 2. С. 3–34.

Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. М., 1993. С. 16–200.

Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. М.; Воронеж, 1997.

Bormann, E. Symbolic convergence theory: a communication formulation / E. Bormann // Journal of Communication. 1985. Vol. 35, № 4. P. 128–138.

Habermas, J. Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungsbegriffen / J. Habermas // Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt/Main, 1992. S. 114–151.

Trzebiński, J. Narracyjne konstruowanie rzeczywistości / J. Trzebiński // Narracja jako sposób rozumienia świata / под ред. J. Trzebińskiego. Gdańsk, 2002. S. 17–42.

ЛЕКЦИЯ¹

Ирвинг Гофман

Нижеследующая работа была первоначально представлена в виде Лекции памяти Катца–Ньюкомба, прочитанной в Мичиганском университете в 1976 году. Она предназначалась для произнесения вслух, и с помощью ее текста и своего выступления я хотел реально проиллюстрировать – а не просто обсудить – некоторые различия между живой речью и печатным словом. Тем не менее исходный формат можно было бы изменить, подвергнув текст небольшой редактуре. Можно было бы опустить указания – лаконичные и не очень – на время, место и обстоятельства; можно было бы вставить сноски, содержащие библиографию по теме, развернутые пояснения и полные ссылки на мимоходом упомянутые источники; можно было бы переформулировать высказывания от первого лица, смягчить категоричные заявления, а также придать тексту другие стилистические и синтаксические черты, подобающие печатным трудам. Иначе читатели могли бы почувствовать себя обманутыми, столкнувшись с текстом, адресованным другим людям, и автором, решившим не утруждать себя переписыванием. Однако я не стал вносить практически никаких правок в надежде, что явная «непричесанность» данной версии прояснит некоторые аспекты фреймирования и, опять же, проиллюстрирует разницу между устной и письменной речью (на этот раз – с другой стороны), хотя и гораздо менее выпукло, чем в случае публикации неотредактированной подробной стенограммы аудиозаписи первоначального выступления, снабженной пофразовыми комментариями относительно жестикологии, временных интервалов и пропусков. (Подобный вариант был бы продуктивен, но публичное «препарирование» себя требует несколько более серьезного обоснования.) Я привожу этот довод без особой уверенности, поскольку он служит очевидным (хотя и единственно допустимым) оправданием того, что читателям придется иметь дело с текстом, не приспособленным к их способу восприятия. Конечно, подобное насилие над читателями, как и знание о фреймах, которое они могут получить благодаря ему, несколько ограничивается тем фактом, что первоначальное выступление было не импровизацией, а простым зачитыванием машинописного текста и что спонтанные уточнения, добавленные к подлиннику в этой ситуации (а также при чтении работы в других местах), были опущены, – стандартная практика при переводе устной речи в печатную. Используемые знаки препинания соответствуют грамматике письменной речи и идентичны тем, которые применялись в машинописном

¹ *Goffman, E. Lecture // Forms of talk. Philadelphia, 1981. P. 160–196. Пер. с англ. А. М. Корбуга.*

тексте, зачитанном во время выступления, однако то, каким образом они фигурировали в устной версии оригинала, не уточняется – по крайней мере здесь. (Например, кавычки, имеющиеся в прочитанном машинописном варианте, стоят и в предлагаемом ниже тексте, но читателю не сообщается о том, как выделенные подобным образом слова обозначались в речи: с помощью просодических средств, буквальной транслитерации [«кавычки открываются»... «кавычки закрываются»] или/и движений пальцами.) Кроме того, в некоторых местах я не мог удержаться, чтобы не изменить определенное слово или не вставить строчку (на самом деле – абзац-другой) в оригинал, и эти модификации тоже никак не отмечаются. Наконец, я добавил вводную часть, которую вы сейчас читаете, а также библиографические ссылки, позволяющие мне выразить признательность Хаймсу (*Hymes*, 1975) и Бауману (*Bauman*, 1976) за оказанную помощь. И то и другое имеется исключительно в печатном варианте. Так что, сколь бы причудливым ни было исходное выступление, предлагаемое ниже его отредактированное документальное воплощение еще более замысловато. (Схожее обсуждение произнесенной вслух лекции и схожее предупреждение относительно ее письменной версии см. в: *Frake*, 1977.)

I

Мои сегодняшние тема и аргументы являются частью основной сферы моей деятельности: натуралистических исследований человеческих собраний и объединений, то есть форм и обстоятельств взаимодействия лицом к лицу. В частности, форма, о которой будет идти речь, является предметом того, что я называю «анализом фреймов». Других обоснований нет. Поэтому, надеюсь, вы воздержитесь от оценок и не станете сразу думать, будто выбор мной лекции в качестве темы свидетельствует о том, что я – очередной юморист-самоучка, оптимистично рассчитывающий обвести вас вокруг пальца. Я не пытаюсь уклониться от исполнения своих обязанностей перед вами, используя свое положение за кафедрой для разглагольствований о том, что мне наиболее сподручно: о собственном положении за кафедрой. Поступать так значило бы использовать свой статус не по назначению. Мы уже видели немало примеров подобного рода ребяческого оппортунизма в лице инициаторов групповой динамики в классах, представителей левого крыла этнометодологии или сторонников школы исполнительских компиляций Джона Кейджа¹. (Тот, кто заявляет об отказе от подготовленного выступления и намерении начать импровизировать по поводу того, что значит обращаться к вам или что значит сочинять доклады либо вообще формулировать высказывания, жертвует лишь плохо подготовленным выступлением.)

¹ Джон Мильтон Кейдж (1912–1992) – американский композитор, один из родоначальников минимализма. – *Прим. пер.*

То, что я знакомлю вас со своими размышлениями при помощи лекции, а не, скажем, через печать или в ходе беседы, кажется мне простой случайностью. По своему смыслу термин «доклад» (paper) может обозначать как что-то напечатанное, так и что-то произнесенное.

Разумеется, ничто из того, что я хотел бы сказать о лекциях, не способно поставить под сомнение предоставляемую ими возможность целенаправленной передачи связного фрагмента информации, в том числе – как в моем случае – относительно чтения лекций. Одно из необходимых условий достоверности моего анализа состоит в том, что я не могу избежать его применения к ситуации изложения его перед вами, однако – и таково второе условие – эта применимость не перечеркивает ни саму мою презентацию, ни выдвигаемые аргументы. Тот, кто читает лекцию об ошибках речи и их исправлении, будет неизбежно делать некоторые из анализируемых им ошибок, но такая невольная демонстрация лишь подтверждает ценность анализа, даже если она бросает тень на речевую компетенцию аналитика. Тот, кто читает лекцию о дискурсивных допущениях, будет крайне косноязычен, пока, сам того не осознавая, не начнет их придерживаться, как и любой другой человек. Тому, кто читает лекцию о вступлениях и извинениях, все равно будет лучше начать свою речь с предварительных оправданий. А тот, кто читает лекцию о лекциях, не имеет никакого особого права читать ее плохо; его описание ошибок выступления будет оцениваться в соответствии с тем, насколько хорошо это описание организовано и подано. Если он не сумеет завладеть вниманием своих слушателей, то его неудачу нельзя будет ретроспективно переопределить как иллюстрацию интерактивной значимости подобной неудачи. Если же он действительно преодолевает ограничения лекционной практики, это делает его докладывающим артистом (performing speaker), а не артистичным докладчиком (speaker performing). (Тому, кто стремится к подобному преодолению и успешно его осуществляет, следовало бы выступать в облегающем трико и с лютней в руках. Тот же, кто пытается выйти за рамки лекции и терпит неудачу, – как это обычно и происходит, – откровенно глуп, и ему лучше было бы вообще не появляться перед данной аудиторией.) Это не значит, что и другие виды нарушения фрейма столь же явно обречены на провал; например, можно указать на крайне сомнительную процедуру использования мной только что оборота *tom* (he), одновременно являющегося неопределенным местоимением, подразумевающим конкретную половую принадлежность, и не вызывающим нареканий анафорическим термином¹, обозначающим человека вроде меня.

И все же чтение лекции о лекциях имеет, несомненно, свою специфику. Распространяться о чтении лекций перед людьми, сидящими на одной из

¹ Анафора – стилистическая и риторическая фигура, состоящая в повторении сродных звуков, слова или группы слов в начале каждого параллельного ряда. – *Прим. пер.*

них, – все равно что заставлять их дважды отбывать срок за одно преступление, – жестокое и изощренное наказание. Претендовать перед аудиторией, вроде вашей, на экспертное знание лекций, значит балансировать на тонкой грани между самонадеянностью и идиотизмом. Кроме того, как бы я ни убеждал вас, что мои слова могут, будут и должны строго соответствовать формату лекции, что-то, похоже, выдает меня. Я прекрасно знаю, что до конца своего выступления еще не раз обращусь к только что совершенным мной действиям в целях иллюстрации к сказанному, поскольку непреднамеренная демонстрация у меня наверняка получится лучше, чем умышленное изобретение наглядного примера. Но у такого рода всматривания в собственные следы есть допустимый предел. Иллюстрации тоже вызывают вопросы. Тот, кто в ходе лекции о юморе рассказывает анекдоты, имеет право – а может быть, и обязан – рассказывать в том числе несмешные анекдоты, поскольку на самом деле вся соль в анализе, а не в истории; с помощью анализируемых анекдотов он может внести искру в свою презентацию, но не должен позволить им испепелить свои мысли. Точно так же лингвисты, читающие лекции, могут демонстрировать гортанную смычку или альвеолярный щелчок, а орнитологи – птичье пение, не ставя под угрозу определение происходящего в качестве лекции. На лекции о сером гусе снимки его угрожающего поведения совершенно уместны, поскольку слова и фотографии равно отстранены от ситуации, в которой они предъявляются. Лекторы-медики могут даже принести настоящего гуся – если, конечно, он ручной, – и это смутит только птицу. Но когда говорящий изображает угрожающее поведение серого гуся всем своим телом – как это проделывал на моих глазах Конрад Лоренц, – начинает происходить что-то еще, что-то такое, что мог позволить себе только Лоренц, и даже он – не без ущерба для собственной репутации.

Или еще более запутанный случай: если нарушение приличий совершается в качестве примера нарушения приличий, то есть как бы в кавычках, насколько это усиливает отстранение? На лекциях, посвященных пыткам, лекторы, по понятным причинам, не решаются показывать съемки реальных пыток; будет ли менее рискованным, если я покажу подобную запись в качестве иллюстрации того, что нельзя показывать? Будет ли такого двойного удаления от реальных событий достаточно, чтобы мы остались в пределах обездвиженного мира (*unkinetic world*), который по идее должен поддерживаться на лекциях? Наконец, если учесть, что ситуация, *рассматриваемая* на лекции, различными способами отделена от ситуации, в которой лекция *происходит* – а она обязательно должна быть подобным образом отделена, – можно ли обсуждать образцы такого расщепления, не разрушая грань, составляющую предмет внимания? А если вся последующая презентация представляет собой один большой пример шаткости границы между процессом и предметом указания и я с самого начала заявляю, что так оно и есть,

читаю ли я лекцию или совершаю демонстрацию в лекционном зале? Можно ли вообще прямо поставить данный вопрос, не прекратив читать лекцию? Рассказывая подобным образом о гусе, не становлюсь ли я сам этим гусем?

Как вы можете заметить, я ввел вас в обсуждение лекции, сосредоточив разговор на лекторе. О нем же я буду говорить и дальше. Равновесие могло бы восстановить лишь то, чем я не собираюсь заниматься: анализ особенностей поведения аудитории.

II

Лекция – это продолжительное институционализированное высказывание, в ходе которого говорящий излагает свои взгляды на определенный предмет, и эти мысли образуют то, что можно назвать его «текстом». Стиль обычно отличается серьезностью и некоторой безличностью, в то время как руководящей целью выступает спокойное и вдумчивое понимание, а не развлечение, эмоциональное возбуждение или немедленное действие. Правомочность утверждений, составляющих лекцию, обусловлена, по всей видимости, их способностью сообщать истину, которая является тем, что следует культивировать и проявлять отстраненно, хладнокровно, в качестве самоцели.

Зачастую устанавливается кафедра, подчеркивающая тот факт, что слушатели являются «непосредственной аудиторией». Я имею в виду собравшихся индивидов (обычно сидящих), численность которых может заметно варьироваться, не вынуждая оратора (обычно стоящего) менять свой стиль; им разрешено концентрировать пристальное внимание на всем теле говорящего (как на концерте эстрадного артиста), и они могут (по крайней мере, вначале) передавать свою реакцию лишь косвенным путем.

Выступающих перед аудиторией называют «исполнителями» (performers) и говорят, что они осуществляют «исполнение» (performance), в специфическом театральном смысле слова. Тем самым они неявно претендуют на обладание сценическими навыками, без которых обычный человек, вытолкнутый на подмостки, лишь беспомощно топтался бы на месте, вызывая смех, чувство неловкости и глубокое раздражение. И они молчаливо соглашались, чтобы их оценивали в таких категориях те, кто никогда не подвергается подобной аттестации. Это разительно отличается от повседневных разговоров, поскольку в последних, судя по всему, не нужно играть какую-то особую роль, не требуется никакой специфической компетентности, и, безусловно, лишь патологическая застенчивость или какое-либо иное необычное препятствие может помешать хмыкнуть или шевельнуть бровью, чего зачастую бывает вполне достаточно. (Это не значит, что в ситуации разговора люди не могут время от времени пытаться вставить нечто, что призвано развлечь, а не передать мысль, и что, в отличие от собственно разговорной речи, *относительно* слабо связано с составом и числом слушателей.) Так или иначе,

в обычной беседе каждый, кто судит о компетентности другого, знает, что таким же образом оценивают и его самого.

Сфокусированные виды деятельности, предполагающие отношения лицом к лицу, – будь то игры, совместный труд, театральные постановки или разговоры – оказываются успешными или терпят неудачу как формы взаимодействия в той мере, в какой их участники втягиваются и погружаются в особую область бытия, которая может возникать в ходе подобных занятий. Это касается и лекций. Однако, в отличие от игр и спектаклей, о лекциях нельзя открыто заявлять, что их главная задача – захватить внимание. Лекции стремятся к зыбкому идеалу: безусловно, слушателей нужно увлечь так, чтобы время прошло незаметно, но увлечь предметом лекции, а не ужимками лектора; считается, что предмет оказывает на слушателей свое собственное глубокое воздействие, отличающееся от впечатления, производимого удачными или неудачными аспектами презентации. Лекция должна заставить аудиторию забыть о помещении, о поводе, о говорящем и с головой уйти в предмет. Поэтому лектору следует быть не просто исполнителем, а кем-то большим. Заметьте, я не утверждаю, что предмет лекции регулярно увлекает аудиторию; я лишь говорю, что она обращена к увлекающему ее предмету так, чтобы не разрушать явным образом представление о том, будто их увлекает именно текст. В сущности, сказать, что аудитории увлекаются невзирая на текст, а не благодаря ему, значило бы не сильно погрешить против истины; их внимание все время скачет, они то следят за аргументацией говорящего, то нет, ожидая чего-то такого, что по-настоящему захватит их и мгновенно окунет в предмет выступления, чего-то такого, что мне лучше не расписывать, а создавать.

При анализе ситуаций, в которых широко используется речь, – Хаймс назвал их «речевыми событиями» – принято употреблять термин «говорящий» (speaker), что буду делать и я. Однако по сути термин «говорящий» крайне проблематичен. Можно показать, что он исполняет самые разные, несовпадающие функции, так что мы должны использовать его именно в силу данной неоднозначности, а не вопреки ей. В случае лекции одного из присутствующих можно идентифицировать в качестве говорящей машины, вещи, издающей звук, «аниматора». Обычно на лекциях этому человеку также приписывается «авторство» текста, то есть формулирование и запись высказываемых суждений. Кроме того, в нем видят «принципала», а именно человека, который сам верит в утверждаемое и придерживается позиции, подразумеваемой его словами. (Разумеется, лектор, скорее всего, считает, что здравомыслящие люди тоже будут придерживаться описываемой им точки зрения.)

Мне кажется, совмещение в одном лице аниматора, автора и принципала является характерной (в смысле – распространенной и важной) осо-

бенностью лекций. Для них также характерно наделение этого трехликого функционера интеллектуальным, а не институциональным «авторитетом». В силу репутации или положения ему приписывается наличие знаний и опыта в обсуждаемой области, причем знаний и опыта гораздо более обширных, чем у аудитории. Предполагается, что он не должен бороться за право высказывания – по крайней мере, в течение оговоренного промежутка времени, – он получает эту монополию автоматически, вследствие социальных договоренностей. Он вправе держать речь, но, разумеется, не распоряжаться вниманием аудитории, что относится и к тем случаям, когда в центре сцены находится не лектор, а певец, поэт, фокусник или какая-нибудь другая «дрессированная маргышка».

Вслед за лингвистом Кеннетом Пайком можно утверждать, что лекции относятся к широкому классу ситуационных видов деятельности, в которых четко различаются игра и спектакль, то есть непосредственное дело и тот интеракционный «соус», под которым оно подается. (Наиболее явно этот «соус» дает о себе знать на «предыгровой» и «послеигровой» стадиях, то есть в тех суматошных разговорах и беготне, которые непосредственно предшествуют организуемому мероприятию и начинаются сразу по его завершении.) Да и сам термин «лекция» глубоко неоднозначен, поскольку порой отсылает к произносимому тексту, а порой – к социальному событию его произнесения. Впрочем, эта двусмысленность присуща и большинству терминов, обозначающих другие виды сценической деятельности.

Рассмотренная нами композиция – деятельность, совмещающая в себе спектакль и игру, – реализуется в разных форматах: это может быть единичное событие, либо одно из ряда событий, предполагающих ту же самую обстановку, но разных говорящих, либо занятие в рамках курса, то есть последовательности лекций одного человека.

Спектакль, то есть социальные хлопоты, окружающие чтение лекции, иногда носит характер торжественного события (*celebrative occasion*). Под «торжественным событием» я имею в виду общественное мероприятие, которое предвкушается и вспоминается как своего рода праздник, официальное «дело» которого – если таковое вообще можно выделить – не единственная причина для участия в нем; скорее, основное значение целенаправленно придается социальному общению участников, собравшихся вместе ради чествования и прославления чего-либо, пусть даже – лишь собственного социального круга. Кроме того, существует тенденция характеризовать участие с точки зрения вовлеченности всей социальной личности участника, а не только какого-то ее сегмента. (Согласно этому описанию первый и последний показы спектакля могут быть торжественными событиями, но промежуточные постановки – вряд ли; рабочий день в офисе не является особым событием, а рождественская вечеринка, хочется надеяться, – да.) Разовая

«публичная» лекция, читаемая человеком, в остальное время недоступным для аудитории (или произносимая перед аудиторией, в остальное время недоступной для него), часто превращается в торжественное событие, как и выступления перед закрытыми аудиториями в серийном формате. Лекции в рамках университетского курса, читаемые штатным преподавателем, обычно не обозначаются подобным образом, за исключением, иногда, первой и завершающей. У учебных лекций есть другая маргинальная особенность: на слушателей можно официально возложить ответственность за усвоение сказанного, что наносит существенный удар по ритуальному характеру исполнения. На таких лекциях могут вестись конспекты, чему лектор старается всячески способствовать, поскольку конспектирующий предпочитает вынести из занятий сжатые записи, а не опыт. (Стоит добавить, что торжественные события являются основополагающей формой организации нашей публичной жизни, однако они до сих пор практически не изучены.)

Сбор аудитории с помощью информационных сообщений, объявлений среди членов организации, включения лекции в расписание и т. д., приглашение и оплата услуг лектора, техническая поддержка – всё это предполагает наличие организаторов, которые берут на себя (и на которых возлагается) ответственность, что позволяет говорить о них как об «устроителях» или попечителях лекции. Этим может заниматься какой-либо комитет, подразделение университета, профессиональная ассоциация, правительственное учреждение. Как правило, попечительская организация осуществляет свою собственную деятельность и преследует цели, не ограничивающиеся проведением данной лекции. В той мере, в какой лекция является частью торжественного события, это событие будет прославлять устроителей выступления, даже если почести оказываются выступающему и его теме. (Рок-концерт могут организовывать люди, чья деятельность ограничивается лишь проведением этого концерта, поэтому подобное мероприятие вряд ли способно служить прославлению имени его устроителей – промоутеров, надеющихся на более осязаемое вознаграждение.) В ходе торжественных событий, частью которых должна быть лекция, переход от спектакля к игре, от потехи к делу обычно разделяется (в чем вы сегодня сами убедились) на два шага: в первой части выступает один из устроителей, представляющий лектора, во второй – лектор, представляющий свою тему. Иногда партия представляющего сама делится на две части и сначала представляют представляющего, как будто организаторы считают, что данный эпизод можно использовать с максимальной выгодой для себя, если ввести больше чем одного соискателя.

Заметьте, в круг забот организаторов входит не только проведение лекции, но и ее фото-, аудио- и стенографическая фиксация, поскольку она может служить интересам организации не меньше, а то и больше самого выступления. (Яркий пример – благотворительный сбор в пользу какой-

нибудь достойной организации, затраты на проведение которого обычно едва окупаются выручкой от продажи билетов; его настоящая негласная цель – засветиться в газетах.) Реклама лекции – это, очевидно, также реклама ее устроителей, как и освещение лекции в прессе. (В этой связи представляют интерес университетские студенческие газеты. Якобы служащие выражению независимого, или даже оппозиционного, мнения студентов, они на самом деле функционируют в качестве рупоров администраций, освещая то, что в противном случае могло бы благополучно остаться незамеченным.)

Здесь обнаруживается явная связь между формальными организациями и «системой звезд». Самооценка попечительских организаций часто зависит от степени публичной поддержки и одобрения, признания их существования и миссии, даже если их финансовые ресурсы оставляют желать лучшего. Главный способ заявить общественности о своей попечительской деятельности – прорекламировать празднование какого-либо памятного события и обеспечить его освещение прессой. Чтобы сделать событие значимым для широкой публики, неплохо бы запланировать появление одного-двух именитых лиц. Благодаря этому пространственно удаленная публика получит повод отправиться в путь, чтобы стать свидетелями события. В некотором смысле распространяемая институтом реклама предвосхищает публичное появление известной фигуры, а известная фигура способствует презентации того, что нуждается в широкой рекламе. Поэтому можно сказать, что и большие залы строятся не с целью размещения множества людей, а для обеспечения широкой огласки. Разумеется, престиж лектора важен в другом отношении: своим авторитетом выступающий повышает статус организации-устроителя и проводимых ею общественных мероприятий, очевидно, в силу того допущения, что достойные люди участвуют только в достойных делах. «Одалживая» подобным образом свое имя, лектор получает взамен широкую известность и гонорар – в дополнение к теплоте приему его слов и возможности их донесения до аудитории. Во всем этом мы видим указания на связь между социальными событиями и социальными структурами, намеки на политику церемоний, а также возможность иного подхода, согласно которому высокое положение определяется не столько отличительными заслугами, сколько организационными потребностями попечителей и проводимых ими мероприятий.

В таком случае, между устроителями и лектором может существовать неявное, если не сказать «дьявольское», соглашение. И соблюдаться оно может ценой самой лекции как способа передачи знаний. Лектора побуждают подгонять свои высказывания под уровень понимания многочисленной аудитории – аудитории достаточно большой, чтобы обеспечить празднование и окупить затраты. Его побуждают говорить столько времени, сколько аудитория способна выдержать, и при этом использовать приемы, которые будут

поддерживать интерес собравшихся. Наконец, его побуждают стойко переносить любого рода грубые вмешательства со стороны журналистов, фотографов, звукотехников, равно как и прочие помехи, нередко возникающие в самый разгар мероприятия. (Если в какой-то момент вы захотите убедиться, что говорящий действительно целиком погружен в содержание сообщения, обратите внимание, сколь умело он игнорирует фотографов, будто бы ничуть не мешающих его выступлению. Подобная откровенная невнимательность может быть, конечно, следствием его увлеченности общением с вами, а не тягой к публичности, но не стоит сильно на это рассчитывать.)

Наконец, следует отметить, что хотя чтение лекции может быть основной целью социального события, частью которого оно является – что, по-видимому, было бы идеально с точки зрения выступающих, – обычно всё по-другому. В Соединенных Штатах, например, существует институт «обеденных лекторов» (lunch speakers) и бытует представление о том, что регулярное совместное принятие пищи членами организации будет ущербным без приглашенного докладчика, личность или тема лекции которого – далеко не самый главный фактор при его выборе; часто им оказывается первый подвернувшийся под руку лектор, выступающий за деньги. (Конечно, во многих случаях нам было бы естественнее называть такого рода обеденные представления «произнесением речи», а не «чтением лекции», имея в виду принципиальную разницу в систематичности изложения темы.) При этом как выступающий может работать на событие, так и событие может работать на выступающего, например, в том случае, когда политика приглашают, чтобы украсить местное собрание, хотя его основная цель – донести свои слова до аудитории средств массовой информации.

III

Все, что я говорил до сих пор о лекциях, вполне очевидно и не требует специальной точки зрения; теперь мы переходим к более глубоким вопросам.

В нашем обществе известны три способа представления устной речи: *повторение по памяти*, *чтение вслух* (наподобие того, которым я занимался до сих пор) и *импровизированная речь*. В случае импровизированной речи аниматор сочиняет текст в каждый момент времени или, по крайней мере, в каждой клаузе¹. Это создает впечатление, что формулирование слов происходит в ответ на текущую ситуацию их произнесения, в том числе с учетом состава присутствующих и содержания головы говорящего, а также (хотя не только) того, что можно было бы предусмотреть или предугадать. Повторение по памяти иногда используется на лекциях, но отнюдь не повсеместно.

¹ Клауза – в лингвистической теории, элементарное предложение, т. е. любая группа слов, вершиной которой является глагол, а при отсутствии полнозначного глагола – связка или грамматический элемент, играющий роль связки. – *Прим. перев.*

(Театральные роли представляют собой более сложный случай: они произносятся так, будто являются импровизированной речью, и хотя все знают, что их заучивают наизусть, это знание не должно оглашаться; все должны делать вид, что наблюдают импровизацию.) Распространенный способ подачи материала на лекциях – чтение вслух. Общим идеалом, вероятно, выступает импровизированная речь, которая (в сопровождении подготовительных записей) встречается довольно часто.

Повторение по памяти, чтение вслух и импровизированная речь – различные способы изложения высказываний. Каждый из них предполагает особую форму отношений между говорящим и слушающим, обеспечивая лектора специфической «опорой» (*footing*) в отношении аудитории. Переходы от одной из трех форм к другой, то есть «изменение способа производства», означают для говорящего смену опоры и, как станет понятно, играют ключевую роль при чтении лекций. Главный вопрос, который будет рассмотрен ниже, – зависимость значительного числа лекций (за исключением настоящей, в силу моей некомпетентности) от иллюзии импровизированной речи. Добавлю, что дикторы на радио в еще большей степени заняты поддержанием подобного рода зыбкого впечатления.

Следует отметить, что импровизированная речь сама по себе – отчасти иллюзия; она никогда не бывает настолько импровизированной, как кажется. Очевидно, мы строим свои высказывания из сегментов длиной с фразу и клаузу, каждый из которых в определенном смысле сначала формулируется в уме, а затем воспроизводится. Во время произнесения одного сегмента необходимо мысленно формулировать следующий, так, чтобы они сменяли друг друга без превышения допустимого лимита пауз, возобновлений, повторов, перескакиваний и других лингвистически обнаружимых огрехов. Лекторы отмечают естественный поворотный момент в овладении навыком импровизированной речи, когда чувствуют, что способны заканчивать определенный сегмент, не зная, что будет дальше, но будучи уверенными, что они смогут (причем вовремя) предложить нечто грамматически и тематически приемлемое, при этом ничем не обнаружив случившегося кризиса производства. Они также отмечают естественный поворотный момент в практике импровизации *или* чтения вслух, когда понимают, что способны задумываться о том, как они действуют, о том, не слишком ли рано или не слишком ли поздно заканчивать, а также о том, что они собираются делать дальше, ничем не выдавая свои «закулисные» размышления, поскольку если такого рода озабоченность станет явной, это поставит под угрозу иллюзию того, что они надлежащим образом вовлечены в коммуникацию.

Выше я утверждал, что текст лекции можно с тем же успехом передать посредством печатной или неформальной речи. Если это так, тогда содержание лекции не должно считаться отличительной и характерной особен-

ностью практики ее чтения. Максимум, что мы имеем, – это специфические особенности чтения какого-либо конкретного текста в формате лекции, т. е. пересечение, связку текста и ситуации его преподнесения. Остается лишь форма, интеракционная оболочка – коробка, а не торт. Я полагаю, что эти интеракционные аспекты можно выявить, лишь всесторонне и тщательно рассмотрев вопрос о взаимоотношениях говорящего с самим собой – вопрос, который легко поддается взвешенному анализу в письменном тексте, но который трудно сделать предметом лекции, не злоупотребив при этом своим положением за кафедрой. Я вправе овладевать вашим вниманием и направлять его на ту или иную подходящую тему, включая меня самого, если я способен включить этот конкретный предмет в определенное тематическое событие или точку зрения. Я вправе – по правде говоря, я обязан – поддерживать коммуникативный процесс (независимо от того, являюсь я героем собственной речи или нет) с помощью любых уместных жестов и пристойных телодвижений. Однако если в силу сказанного мной вы концентрируете внимание на сопутствующей анимации, если из-за моих реплик вы фокусируетесь на процессе их произнесения, тогда под угрозой оказывается само структурное ядро речевых актов: разделение между внутренней и внешней стороной слов, между областью дискурсивных значений и механикой производства дискурса. Эта разделительная линия, эта мембрана, эта грань очень хрупка; происходящее с ней во многом определяет удовольствие и разочарование, доставляемые конкретным событием.

IV

Теперь рассмотрим опорные конструкции и их смену, иными словами – различные формы, которые может принимать Я высказывающегося, различные Я-проекции, обнаружимые в том, что говорится и делается за кафедрой.

В центре, безусловно, находится текстуальное Я, то есть человек, который стоит за произносимыми высказываниями и которому приписывается их авторство. Обычно такое Я имеет относительно длинную историю, поскольку говорящий выступал в этом качестве задолго до текущего выступления. Именно это Я окружающие считают автором различных публикаций, приверженцем различных взглядов и т. д. Как часто бывает в подобных случаях, для обозначения соответствующего качества и подразумеваемой этим специфическим Я позиции в отношении аудитории говорящий может использовать термин «я» или даже «мы», однако подобное эксплицитное употребление местоимений не обязательно. Иногда вместе с этим академическим голосом встречается соответствующий историко-эмпирический голос, звучащий при воспроизведении лектором определенного эпизода из своего прошлого, в ходе которого произошло нечто релевантное для основного текста. (Лекция, читаемая вернувшимся домой военным корреспондентом или дипломатом,

будет полна такого рода вещей, равно как и лекции маститых ученых, вспоминающих о своих личных встречах с прославленными коллегами.) Обратите внимание: это текстуальное Я, подразумеваемое и проецируемое в процессе передачи знаний или исторически релевантного личного опыта, может быть полностью передано при помощи печати; его можно целиком отразить в опубликованной версии текста лекции, поскольку оно производно от самого этого текста, а не, скажем, от способа его подачи в каждом конкретном случае. Примечательно, что это Я может проецироваться, даже когда автор заболел и его обращение должен зачитать заменяющий его человек.

Однако, если честно, наиболее интересной и аналитически релевантной особенностью лекции как исполнения является не текстуальная позиция, проецируемая в ходе ее чтения, а дополнительные опорные конструкции, которые могут одновременно использоваться с единственной целью – «оттенить» производимое текстом впечатление. Я имею в виду различные формы изменения дистанции (некоторые – очень непродолжительные), которые служат подвижным контрапунктом текста, а также уточняющие комментарии и жесты, относящиеся не к содержанию текста, а к механике его сообщения в данном конкретном случае и в данных конкретных обстоятельствах.

Во-первых, на текст наслаиваются «переключения» (keyings). Даже в серьезной научной публикации могут содержаться пассажи, которые не нужно интерпретировать «прямо», а скорее следует понимать как сарказм, иронию, «сказанное с чужих слов» и т. п. Однако подобного рода самоустранение из буквального содержания собственных высказываний гораздо более распространено в устных сообщениях, поскольку в них могут использоваться голосовые подсказки, обозначающие границы цитируемого отрезка и его отличие от нормального потока речи. (Это не значит, что подобные паралингвистические маркеры можно тут же удовлетворительно идентифицировать, не говоря уже – транскрибировать.) Так, компетентный лектор способен прочитать ремарку с насмешкой в голосе или отстраниться от высказывания, чуть приподняв свои вокальные «брови». И наоборот, приступив к чтению определенного пассажа, он может разрушить установленную им дистанцию, так что его голос исполнится чувства, убежденности и даже страсти. Осознание невозможности передать вокальную окраску этих фрагментов на печати создает у слушателей ощущение того, что они имеют привилегированный доступ к мыслям автора, что живое слушание обеспечивает контакт, который не дает чтение.

Во-вторых, рассмотрим текстовые скобки. Как вы знаете, работы, предназначенные для публикации, а не для чтения, чаще всего содержат введение и заключение. Эти скобочные фрагменты преподносятся аудитории с иной интонацией, нежели основной текст. Но при этом не происходит ничего даже отдаленно похожего на смену опоры, хотя, нужно признать, в полно-

форматных книгах такая смена, скорее всего, будет иметь место. В случае же докладов, *произносимых вслух*, текстовые скобки предполагают тонкую работу в пределах одной опорной конструкции. Считается, что введение намечает перспективу предстоящего обсуждения. Говорящий делится с нами тем, что он еще мог бы, но не будет рассказывать, а также своими опасениями относительно последующих слов, так что если мы сочтем дальнейшее выступление слабым, ограниченным, спекулятивным, самоуверенным, скучным, педантичным и т. п., мы будем понимать (как он надеется), что говорящего не следует отождествлять только с услышанным. Кроме того, введение призвано показать, что, помимо высокоценного Я, подразумеваемого самим фактом продолжительного выступления на серьезную тему перед группой людей, докладчику следует приписывать обычные человеческие качества: скромность, неприязнительность, здравомыслие, готовность отказаться от помпезности в ходе презентации, наконец, желание того, чтобы текстуальное Я, которое появится в дальнейшем, не отождествлялось со всей его личностью, по крайней мере собравшимися.

Заключительные комментарии исполняют схожую функцию, на этот раз позволяя говорящему «спешиться», перейти обратно от текстуального Я к Я спонтанному, реагирующему на ситуацию, показать, что путь, избранный в лекции, – лишь один из возможных путей, а заодно вернуться в аудиторию в качестве одного из ее членов, такого же, как и все остальные. Если проводить аналогию, то заключительное слово – это нечто среднее между вызовом актера на сцену по окончании спектакля, когда исполнитель, наконец, сбрасывает с себя маску персонажа пьесы, и кодой (в терминологии Лабова), перекидывающей мостик от ситуации, в которой рассказчик принимал участие как протагонист, к текущей ситуации человека, стоящего перед слушателями. В целях такого «понижения передачи» говорящий может, разумеется, перейти к более непринужденным и неформальным ответам на вопросы, благодаря которым некоторые члены аудитории получают возможность вступить в прямой разговорный контакт с лектором, что фактически символизирует смену обстоятельств для него и для всех собравшихся. В конце концов, ответы на вопросы требуют импровизации. Другими словами, ответы на вопросы вынуждают менять способ изложения с чтения вслух на импровизированную речь, для обозначения чего говорящие часто используют ритуальные приемы постановки скобок, вроде закуривания сигареты, смены стоячего положения на сидячее, отпивания воды из стакана и т. д. Возвращаясь к предложенному выше различению, можно сказать, что введения и заключения, то есть скобочные формы выражения, располагаются на стыке между спектаклем и игрой, в данном случае – между лекцией и событием ее чтения. Если не принимать во внимание период ответов на вопросы, то предваряющие и заключительные комментарии обычно делаются с помо-

стью импровизированной речи или ее более серьезной симуляции, нежели та, что наблюдается в процессе чтения самой лекции. Эти комментарии, как правило, содержат прямое указание на то, что касается лишь данного социального события и данной аудитории. Обратите внимание: когда на одной сцене выступают сразу несколько говорящих, миниверсии открывающих и закрывающих скобок могут появляться *в ходе* самой презентации, иногда – при переназначении центральной фигуры, что указывает на переход роли говорящего от одного человека к другому.

Итак, есть текстовые скобки. В-третьих, существуют вводные (parenthetical) замечания. Если вновь обратиться сначала к *печатному* тексту – предназначенному для чтения, а не выслушивания, – то обнаружится, что автор вправе делать вводные реплики, поясняющие, развивающие, отвлекающие, оправдывающие, страхующие, комментирующие и т. п. Эти непродолжительные изменения голоса, эти кратковременные смены опоры могут обозначаться на печати скобками, тире и пр. Либо может применяться тяжеловесный механизм сносок. (Сноски настолько институционализированы в качестве способа обозначения подобной смены голоса, что человек, не являющийся автором, например редактор или переводчик, тоже может использовать сноски для комментирования текста голосом, который заведомо кардинально отличается от голоса в тексте.) С помощью всех этих приемов писатель на короткое время меняет опорную конструкцию всего текста в целом, открываясь тем самым читателю с несколько иной стороны. Заметьте, подобные уточнения обычно расширяют «производственную базу» читателя, предоставляя ему больше сведений об обстоятельствах и мнениях автора, нежели голый текст.

В устном тексте, как и в печатном, легко воспроизводимые на печати вводные замечания остаются, однако теперь они значительно усиливаются репликами, которые вряд ли появятся в печатной версии выступления. (Как известно, рекламисты порой используют один прием: они помещают на полях печатного текста заметки, набранные рукописным шрифтом, которые должны, по замыслу, создавать впечатление оживленных раздумий, обещивая тем самым переключение на способ коммуникации, изначально не предназначенный для печати, способ коммуникации, который призван свидетельствовать об упорной работе мысли.) Словом, по ходу выступления говорящий почти наверняка будет делать замечания, поясняющие, развивающие и интерпретирующие содержание текста, тем самым дополняя вводные комментарии, которые могли бы появиться в печатной версии. Хотя эти замечания могут быть всецело научными и серьезными, они все же изменяют позицию говорящего по отношению к слушателю, изменяют опорную конструкцию, которая теперь отсылает к новому аспекту Я, отличающемуся от того, который проецировался до сих пор. На печати таких результатов можно добиться лишь частично, прибегнув к ближайшим эквивалентам: репликам в скобках и сноскам.

Вводные слова крайне интересны с точки зрения интеракции. С одной стороны, они ориентированы на текст, с другой – они позволяют тесно связать атмосферу события со специфическим интересом и составом конкретной аудитории. (Заметьте, в разговоре, в отличие от лекции, за один раз произносится только одна фраза или клауза, что позволяет говорящему откликаться на непосредственно складывающиеся обстоятельства с помощью слов, используемых для построения основного текста.) Вводные замечания передают уточняющие мысли, к которым говорящий якобы пришел в данный момент. Говорящий как бы становится поверенным собственных высказываний, посредником между текстом и аудиторией, инструментом, способным улавливать невербально выражаемые интересы слушателей и реагировать на них, исходя из текста, а также всех своих знаний и опыта.

Для вводных реплик прекрасно подходит импровизированная речь, причем даже больше, чем для скобочных замечаний, поскольку каким еще образом говорящий может отреагировать на траекторию *текущей* ситуации? Отметим, что, хотя спонтанные ответы на ими самими «подсказанные» аудитории вопросы симулируют лишь политики и другие сорвиголовы, очень многие говорящие изображают импровизированную речь, делая вводные замечания. Говорящий заранее предусматривает некоторые из таких реплик и может даже включать их в копию текста, предназначенную для зачитывания, в форме записок, напоминающих о той опорной конструкции, которую нужно использовать при их произнесении. Все это, заметьте, роднит лекции с историями из жизни или анекдотами: рассказчик может (и его побуждают к этому) говорить так, словно он делает это в первый и последний раз. Единственное ограничение состоит в том, что никто в аудитории не должен слышать его исполнение раньше. По сути, любая коммуникация в чем-то поощряет иллюзию «первого и последнего раза».

В этом есть определенная ирония. Бывает, что в некоторые мгновения лекции говорящий кажется наиболее чувствительным к атмосфере события и лучше всего готовым с помощью остроумных и спонтанных реакций продемонстрировать, насколько полно он мобилизовал свой дух и ум на данный момент. Но эти же минуты вдохновения зачастую являются и самыми подозрительными. В такие моменты говорящий, скорее всего, сообщает то, что он когда-то выучил наизусть; ему случайно приходит на ум высказывание, которое столь уместно, что он не может устоять перед искушением повторно использовать его в данном месте своей речи. Или взять такой грубый пример, как рассказанный между делом анекдот. Он рассказывается так, словно его сообщение не было запланировано, просто сейчас история оказалась настолько уместной, что говорящий не мог не поведать ее, даже несмотря на некоторое отклонение от темы. В этот бесспорно удобный момент редко кто задумывается о том, что анекдоты специально предназначены для подходя-

щих ситуаций. Как и в случае находчивых ответов, стандартных извинений и других универсальных связок (joints) дискурса, истоки релевантности здесь следует искать не столько в ситуации, сколько во внутренней организации самого анекдота. Короткие рассказы, которые мы позволяем себе включать в текущую речь, мы, скорее всего, вставляли и в другие выступления, не говоря уже о прошлых презентациях данного текста.

Если позволите, я сделаю короткое отступление. Вводные уточнения встречаются в любых видах коммуникации, хотя в разных формах они играют разную роль. В ходе беседы рассказчик, занятый изложением истории, как бы перебивает свою речь, полностью разрушая фрейм повествования, чтобы вставить пропущенную деталь, или разъяснить подоплеку, релевантность которой стала очевидной только теперь, или предупредить слушателей о том, что вот-вот произойдет кульминационное событие. Во время поп-концерта певцы между песнями обычно переходят к прямой речи, делая замечания за рамками фрейма, которые служат переходами между позициями; при этом они выступают от «собственного» имени, а не от лица персонажей своих песенных драм. Иногда они настолько увлекаются фигурой, которую «кроют», когда не поют, что начинают вести себя подобно эстрадным комикам, растягивая эти переходные моменты. Другого рода пример – чтение собственных стихов. Как и в случае пения, сегментированный характер выступления в той или иной степени требует промежуточных переходов от одного фрагмента к другому, однако у поэтов гораздо меньше возможностей для проецирования в эти моменты. Поэзия сама по себе заключается в развитии уточняющих и побочных линий, которые поэт может разрабатывать в рамках некоей заданной темы; в тексте должны быть сжато представлены аллюзии на большую часть того, что мог бы добавить живой комментатор, и желательно, чтобы это звучало спонтанно. Начать «кроить» фигуру, говорящую о стихотворении, – значит перестать «кроить» фигуру, действующую в нем.

Вернемся обратно. Заключение в скобки и вводные ремарки, а также переключения, наслаивающиеся на текущий текст, гораздо больше, чем сам текст, говорят о ситуации, в которой читается лекция, в противоположность ситуации, о которой читается лекция. К тому же, эти реплики могут содержать элементы биографического опыта говорящего-автора, обусловленные присутствием *данного* конкретного выступающего, а не просто некоего докладчика. Именно поэтому печатные версии произнесенного текста чаще всего лишены предваряющих и текстовых отступлений, которые оживляют устную презентацию: то, что привлекательно и релевантно для физически присутствующей аудитории, вряд ли будет уместно и удобно для читателей. Дело не столько в том, что непосредственно присутствующая аудитория и читатели находятся в разных обстоятельствах – хотя это действительно так, – сколько в том, что говорящий может прямо воспринимать обстоятельства

своих реципиентов, а писатель – нет. Тематические и локальные аспекты, которые говорящий может упоминать и на которые он может реагировать, нельзя затронуть в печатном тексте. А именно такая реакция способна придать социальному событию осязаемый характер.

Рассмотрим теперь некоторые слова, используемые говорящими для описания своей аудитории, – слова, во многом сходные с теми, что употребляются любыми другими сценическими исполнителями. Аудитория, которая кажется говорящему «неотзывчивой», аудитория, которая не принимает маленьких жемчужин докладчика и не дает обратной связи в виде смеха или каких-либо иных знаков внимания, будет вынуждать его строго придерживаться оригинала. Аудитория «хорошая», или «тепло встречающая», т. е. такая, которая реагирует мгновенно и слышимо, откликаясь на его слова с охотой и одобрением, которая демонстрирует готовность понимать его намеки и саркастические замечания именно так, как он задумывал, скорее всего, будет побуждать говорящего длить каждую фразу или формулировку, вызывающую ответную реакцию, – он будет продолжать импровизировать в данном направлении до тех пор, пока аудитория показывает своими жестами, что он попадает в точку. Это напоминает подбор слов на слух, которым, по мнению Альберта Лорда¹, занимаются чтецы эпической поэзии. (Иногда, чтобы аудитория была «тепло встречающей», ее нужно «разогреть», чего осознанно добиваются во время эстрадных концертов, хотя на лекциях этому моменту обычно уделяют мало внимания.) Опять же, заметьте, пояснения в форме импровизированной речи, являющиеся реакцией на реакцию аудитории, вряд ли найдут отражение в печатной версии выступления, поскольку писателю неоткуда взять реакцию, побуждающую к такого рода репликам.

Понять ситуационную работу использования наслушиваемых переключений, текстовых скобок и вводных высказываний можно, если подвергнуть рассмотрению эффекты дисфории², возникающие в том случае, когда обстоятельства требуют, чтобы речь автора прочитал кто-то другой. Эта замещающая речь может быть наполнена таким же количеством различных «я» и других самоадресаций, как и нормальное выступление. Она даже, вслед за текстом, может строиться в стиле, подходящем для говорения, а не для чтения. Но она все же не способна обеспечить обычные переключения, скобки и вводные пояснения. Говорящий, не являющийся автором, то есть

¹ Альберт Лорд (1912–1991) – американский литературовед, один из основателей теории «формульного стиля» в эпосе. Известен своей классической книгой «Сказитель», опубликованной в 1960 году. – *Прим. пер.*

² Дисфория – в психиатрии, форма болезненно пониженного настроения, характеризующаяся злобностью, мрачной раздражительностью, чувством неприязни к окружающим. В данном случае речь идет о мучительном, неприятном характере описываемой ситуации. – *Прим. пер.*

заменяющий его, может предпослать чтению авторского текста объяснение того, почему он делает это, признавшись с самого начала, что «я» в тексте – это, конечно же, не он (хотя он все равно будет использовать данный оборот); в процессе чтения он может даже разрушать фрейм и вставлять собственные вводные комментарии, как это делает редактор печатного текста в редакторских примечаниях. Однако произнесение того или иного пассажа с иронией или страстью привело бы к путанице. Чья это ирония? Чья страсть? Использование вводных выражений чревато такой же дилеммой, поскольку в данном случае импровизированные отступления могут передавать лишь мысли второго автора. Дублер, отклоняющийся от текста, должен понимать, что его действия слишком легко расценить как оплошность. В любом случае, все эти изменения опоры происходят на очень глубоком уровне; Я аниматора по-прежнему проецируется, но на этот раз оно не совпадает с автором текста, что лишь углубляет разрыв, преодолеваемый успешной лекцией. Подобная аранжировка ставит под угрозу ритуальные элементы презентации. (Неудивительно, что дублирование часто встречается на профессиональных конференциях, где на одной секции могут докладывать о своей работе три-пять ничем не примечательных авторов, так что отсутствие одного или двух из них лишь незначительно снижает ритуальную интенсивность события.)

Выше были упомянуты три места для смены опорных конструкций: переключающие пассажи, текстовые скобки и вводные замечания. В довершение рассмотрим – ценой длинного отступления – четвертое место, связанное с управлением непредвиденными обстоятельствами исполнения.

Любая передача сигналов по какому-либо каналу обязательно сопровождается «шумом», то есть сообщениями, которые не являются частью послания и понижают его чистоту. В телефонной связи такой помехой выступает звук, при телевизионной трансляции – как подсказывает название – звук и свет. (Я полагаю, люди, читающие текст на брайле¹, могут сталкиваться с осязательным шумом.)

Тем, кто смотрит телевизор, абсолютно понятно, что искажение принимаемого сигнала может иметь совершенно разные источники: помехи в студии, поломку в телевизоре, работающий неподалеку электронный прибор, вроде индукционной катушки, и пр. Разумеется, установление источника помех имеет вполне прагматические причины; например, когда виновником является станция, она может информировать об этом аудиторию с помощью особого визуального или звукового сигнала. Или взглянем на телефон. Во время обычного телефонного разговора трубка прилегает к уху, так что беспокоиться о шуме в этой контактной точке системы нет необходимости; в худшем случае придется просто прикрыть второе ухо. Пример телевизио-

¹Брайль – азбука и шрифт, используемые для написания текстов для слепых. – *Прим. пер.*

ров (и телефонов с громкой связью) показывает, что в коммуникационную систему между точкой испускания сигнала и получателем может проникать довольно сильный шум, как бывает, когда пытаешься расслышать «ушное» радио сквозь грохот неизолированного двигателя или словить радиопрограмму в эфире. Кроме того, очевидно, что говорящий и слушающий не смогут эффективно коммуницировать по телефону при наличии у кого-либо из них физических недостатков, например, когда у одного ларингит или у второго проблемы со слухом. Если расширить значение термина «шум», то все подобные ограничения передачи тоже могут стать предметом анализа.

Я останавливаюсь на этих очевидных моментах, чтобы обосновать следующие утверждения: там, где есть коммуникация, есть и шум; коммуникативную систему можно рассматривать как многоуровневую композитную структуру, включающую электронный, физический, биологический и прочие уровни; эффективная коммуникация чувствительна к источникам шума, находящимся на разных уровнях в структуре поддерживающей ее системы.

Далее необходимо отметить, что в любой коммуникативной системе реципиенты вырабатывают определенную невосприимчивость к различным формам шума, они могут игнорировать подобный звук, не особо отвлекаясь на него. Благодаря такой установке реципиентов отправители получают возможность вести их за собой. Кроме того, даже если шум мешает, получатели и отправители проявляют безразличие к нему, обращаясь с ним так, словно его нет. И вне зависимости от того, создает помехи конкретный источник шума или нет, участники коммуникативной системы могут предпринимать физические действия, призванные улучшить рецепцию.

Для полноты картины необходимо лишь добавить, что отправителям доступен еще один способ действия. Независимо от того, предпринимают ли они физические попытки улучшить передачу или нет, они могут прямо сообщить о затруднении и о своих усилиях по его устранению (если таковые имеют место), используя вводные замечания. Эти реплики неизбежно разрушают фрейм, поскольку, вместо передачи ожидаемого текста, отправитель передает комментарии относительно передачи. У отправителей есть самые разные мотивы для совершения подобных действий. Они могут не хотеть, чтобы помеха, возникшая в коммуникации, осталась без объяснения или оправдания, вероятно, надеясь, что в таком случае на них не будут возлагать вину за возникший сбой. Или им может казаться, что поддержание видимости невозмутимости само может стать помехой для участвующих сторон и что открытое признание затруднения избавит слушающих от необходимости изображать безразличие. Либо они могут считать нужным предупредить иные интерпретации возникшей заминки.

Вернемся теперь к рассматриваемой коммуникативной системе – лекции. Очевидно, что шум, возникающий в ходе лекции, может носить звуковой

или визуальной характер, а его источник может находиться в самых разных местах, скажем, за стенами аудитории, внутри помещения, среди собравшихся или за кафедрой. Последнее место особенно важно, потому что шум со стороны кафедры гораздо сложнее проигнорировать, нежели шум из мест, которым аудитория не обязана уделять внимание.

Как источник потенциального шума кафедра представляет собой многоуровневое явление. Одним из источников шума мы обязаны тому факту, что у лекторов есть тела, а тела могут легко производить визуальные и звуковые эффекты, не связанные с потоком речи и способные вносить помехи. Говорящий должен дышать, поворачиваться, время от времени почесываться; у него может возникнуть желание кашлянуть, пригладить волосы, расправить рубашку, шмыгнуть носом, глотнуть воды, повертеть в пальцах свои украшения, протереть очки, чихнуть, переступить с ноги на ногу, размять конечности, манерно застегнуть и расстегнуть пиджак, перевернуть страницы и выровнять их и т. д.; не говоря уже о цеплянии за ковер или появлении с расстегнутой ширинкой. Обратите внимание: эти телесные заминки могут в равной степени досаждать и таким искушенным эстрадным исполнителям, как певцы, экстрасенсы и юмористы.

Другой структурный источник шума может быть расположен еще ближе к источнику передачи, – это мелкие особенности человеческого речевого аппарата, влияющие на произнесение высказываний, например, шепелявость, заячья губа, ларингит, аффекация речи, сильный акцент, кривошея, присвистывание и т. д. Их можно назвать аппаратными искажениями, но человеческого, а не электронного типа. Эти искажения сопоставимы с теми, которые вносят в концерт неправильно настроенные инструменты, в разговор двух людей – косоглазие одного из них, в общение с печатной страницей – сползание строк, в показ слайдов – плохое освещение и, разумеется, в выступление на сцене – неисправный микрофон.

Изъяны человеческого звукового аппарата как класс не подвергались систематическому изучению, однако существуют исследования очень близкого источника затруднений: недостатков кодирования, дифференцированно связанных с элементами речевого потока. Говорение неизбежно сопровождается тем, что можно лингвистически определить как дефекты: паузы (заполняемые и нет), возобновления, перескакивания, повторения, неразборчивые слова, случайные двусмысленности, поиски подходящего слова, пропуски и т. д. Что именно станет помехой, в значительной степени определяется используемой речевой формой – импровизированной речью, повторением по памяти или зачитыванием.

Во время лекций определенные аппаратные и кодировочные искажения неизбежны; они означают, что в коммуникации участвует живое тело и соответствующее Я, в качестве которого присутствует и действует говорящий, хотя и невпопад. Этому Я отводится свое особое место. Вполне допусти-

мо поправить себя, если ты начал неправильно произносить слово. Также нормально прочистить горло или даже отхлебнуть воды, при условии, что такие отступления происходят в промежутках между сегментами речи – за исключением, разве что, текущего, поскольку только в данном промежутке столь незначительное отступление было бы не отступлением, а крайне хитроумной театрализацией, ценной лишь в качестве фрейм-аналитической иллюстрации изъянов исполнения. Одним словом, предполагается, что внимание, которое уделяют всем этим маневрам говорящие или слушающие, отвлекается от основного предмета интереса. Данное Я должно занимать очень ограниченное место.

Заметьте, то, что определяется здесь как аппаратный и кодировочный шум, должно игнорироваться, как обычно и происходит. Однако время от времени эти источники создают помехи – визуальные и звуковые, – которые аудитории сложно обойти вниманием, тем более когда она обязана прилагать к этому усилия. К тому же иногда возникает шум, который, как правильно или ошибочно *чувствует* говорящий, аудитории не может легко проигнорировать, либо ей нельзя позволить это сделать. (Последняя ситуация имеет место, например, когда говорящий излагает ошибочный факт, который остался бы незамеченным, если бы докладчик не поправился.) В ответ говорящий может испытать желание предоставить краткое объяснение, извинение или оправдание. Эти корректирующие реплики носят откровенно вводный характер, иногда откалываясь от основного потока официальной текстовой коммуникации, но все равно оставаясь понятными. Таким образом, существует не только незамечаемый поток событий, но и, порой, обособленный поток вербальной коммуникации. И, подобно аппаратным и кодировочным искажениям, реакцией на которые он является, этот поток коммуникации предполагает Я, претендующее на внимание аудитории, даже если это означает некоторое ущемление других Я, проецируемых одновременно с ним. В конце концов, аниматор имеет право не только кашлять, но и, в некоторых обстоятельствах, затягивать перерыв, принося извинения за свои действия. Разумеется, тот, кто заменяет автора при чтении (или переводчик), может совершать такого же рода ошибки и, прося за них прощение, проецировать такое же Я.

Словом, докладчики неизбежно занимают структурную позицию, позволяющую им уклоняться от обязанности передавать свои тексты, вместо этого комментируя особенности самого процесса их передачи. Обратите внимание: комментарии по поводу такого рода затруднений, а также корректирующие реплики, возникающие вследствие неспособности их избежать, обычно побуждают использовать местоимения *я* и *мне*, но здесь следует быть крайне осторожным, поскольку в данном случае эти термины обозначают индивида, выступающего в роли аниматора, а не индивида, являющегося автором подготовленного текста. Использование тех же самых местоимений, указы-

вающих на одного и того же человека, может легко привести к упущению существенных различий. Когда говорящий произносит: «Прошу извинить меня», или «Позвольте мне попробовать еще раз», или «Я думаю, на этом мы закончим с обратной связью», автор этих замечаний – индивид, выступающий в роли аниматора, а не индивид, исполняющий роль автора текста. Человек остался тот же, однако его опорная конструкция явно изменилась, причем не менее глубоко, чем если бы это был заместитель докладчика, совершивший ошибку и приносящий за нее свои извинения.

Я сказал, что, если говорящий чувствует возникновение аппаратных или кодировочных трудностей, он может сделать комментарий по их поводу и по поводу любых физических усилий, которые он предпринимает или не предпринимает для их устранения. Незначительное изменение опоры, происходящее, когда выступающий перестает передавать свой текст и вместо этого передает открытое описание своего затруднительного положения как аниматора, в большинстве случаев вполне допустимо и чаще всего будет восприниматься обособленно. Но у каждого формата есть свои ограничения. Структурно значимым фактом дружеской беседы является то, что она позволяет совершать множество подобных рефлексивных нарушений фреймов, в то время как принципиальным условием вечерней телетрансляции, напротив, является их крайне малое количество. Чтение лекции находится где-то посередине. Чувствуя нехватку времени, лектор может изменить голос и сообщить слушателям, что перелистываемые им сейчас страницы он только что решил бегло обобщить посредством импровизированной речи или вообще пропустить, тем самым выражая весьма трогательную просьбу воздать ему должное за то, что он *мог бы* рассказать. Разыскивая страницу, которая отсутствует на положенном ей месте, он может перебирать бумаги, одновременно откровенно описывая то, чем он сейчас занимается. Ища книгу, отрывок из которой он планировал зачитать, он может пошутить, признавшись по секрету, что ему хочется надеяться, что он захватил нужный том. Я полагаю, что после реального начала представления попытки искреннего проецирования себя исключительно в роли аниматора вряд ли предпринимаются – по крайней мере, не столь часто, как убеждены говорящие. Тем не менее такие вольности нередко себе позволяют.

V

Попытаемся теперь собрать все воедино. Было сказано, что с определенной точки зрения лекция представляет собой средство, при помощи которого автор может передавать какой-либо текст реципиентам, и в этой перспективе она очень сильно напоминает все прочие методы передачи текста, например разговорную речь или печатную страницу. В таком случае ключевые различия между имеющимися методами касались бы, по-видимому, стоимости, рас-

пространения и т. д., то есть ограничений на доступ к сообщению. Но если бы подобная передача была центральным моментом лекции, мы имели бы лишь лекции университетского типа, хотя и для них это вряд ли характерно, поскольку иначе их заменили бы другие средства трансляции. На самом деле аудитория не теряет интерес потому, что лекция – это больше, чем передача текста; как было показано, собравшиеся могут осознавать, что выслушивание сообщаемого текста – цена, которую они должны заплатить за то, чтобы услышать говорящего. Аудитория сохраняет внимание – отчасти – в силу чего-то, присущего самому акту говорения во время события преподнесения текста, чего-то, что связывает данный текст с данным событием. Очевидно, понятие шума имеет здесь очень ограниченное применение. То, что в перспективе текста кажется шумом, на самом деле может быть музыкой взаимодействия – главным источником удовлетворенности аудитории событием, основным критерием различия между чтением лекции дома и ее посещением. Позвольте мне остановиться на двух аспектах этого посещения.

Прежде всего, существует вопрос доступа. В любой печатной работе писатель как-то экспонирует себя. Читатели получают информацию об авторе через стиль письма, биографические сведения, интеллектуальные допущения, формат публикации и т. д. В книгах обычно помещают краткую биографическую справку об авторе, и иногда даже фотографию на суперобложке. Полученные таким образом сведения об авторе читатели могут связывать с тем, что они уже знают о нем (если подобное знание имеется). Поэтому, становясь доступным и способствуя знакомству с собой, пишущий побуждает читателей устанавливать с ним своего рода односторонние социальные отношения.

В случае живой лекции наравне с указанными источниками доступа (или эквивалентными им) есть и множество других. Это особенно очевидно в том случае, когда аудитория знакома с говорящим по его публикациям или другим видам деятельности. Как бы слушатели ни относились к лектору раньше, их восприятие модифицируется, когда они получают возможность видеть его во плоти, наблюдать и слушать его в процессе передачи своего текста. Кроме того, сколь бы откровенным и исповедальным ни был написанный докладчиком текст, он может легко усилить такой (или ослабить не такой) его характер в ходе своего выступления, поскольку всегда можно прибегнуть к переключениям и вводным дополнениям, отсутствующим в письменном тексте. И подобное раскрытие и экспонирование лектором себя будет доступно *только* присутствующим слушателям; это нечто гораздо более эксклюзивное, нежели то, с чем обычно имеют дело читатели.

В той мере, в какой говорящий является заметной фигурой в соответствующей области, доступ к нему носит ритуальный характер – не в этнологическом, а в дюркгеймовском смысле, т. е. он дает просителям привилегированную возможность вступить в контакт с ценным для них существом. Добавлю, что, получая таким образом доступ к авторитету, аудитория также

получает ритуальный доступ к теме, в которой разбирается говорящий. (Насколько глубок этот доступ – другой вопрос.) На обслуживании этого доступа строится целый лекционный бизнес. Люди, попавшие в поле внимания СМИ в силу своей причастности к одной из актуальных тем, могут организовать личный доступ к себе, отправившись в лекционное турне. В данном случае предварительным условием является не авторитет или глубокое владение академической темой, а исключительно причастность к заголовкам новостей. Предмет этих выступлений в точности совпадает с сиюминутными интересами публики и столь же разнообразен; общим между разными лекторами являются лишь агенты и бюро, организующие выступления. Это крайне пестрое сборище добропорядочных и не очень людей наполняет жизнью то, что сегодня находится в центре всеобщего внимания или находилось там совсем недавно. Каждая знаменитость позволяет аудитории прикоснуться к тому, с чем ей или ему довелось иметь дело; каждая из них продает свою причастность.

Итак, существует вопрос доступа. (Чтобы не сильно надоедать вам, я не стал рассматривать последнюю его форму: небольшие дружеские встречи с докладчиком, организуемые попечителями для избранных членов аудитории по окончании лекции.) Во-вторых, существует вопрос торжественности происходящего. Разница между текстом как таковым и его вербальным преподнесением состоит не только в том, что последнее создает ощущение привилегированного доступа к говорящему, но и в том, что оно усиливает уникальность, сиюминутность, неповторимость события, в ходе которого осуществляется это преподнесение. Вкладывая душу в текущее событие, мобилизуя свои ресурсы, чтобы воздать ему должное, говорящий дарит себя его участникам.

Теперь есть смысл более подробно остановиться на том, каким образом печатный текст, доступный любому компетентному читателю, может превращаться в речь, восприимчивую к локальной ситуации ее произнесения. Рассмотрим несколько приемов «контекстуализации».

Во-первых, существует молчаливое, бережно оберегаемое допущение, что сказанное перед аудиторией было сформулировано специально для собравшихся и именно по поводу данного события. Грубым признаком этого служит упоминание какой-либо животрепещущей темы, с помощью которого лектор показывает, что по крайней мере одно из его утверждений относится целиком к конкретным обстоятельствам текущего выступления. (Это пространственный прием странствующих актеров, предвосхищающий, по видимому, даже поездки Боба Хоупа¹ по военным базам.) Подобные знаки злободневности особенно часто встречаются во выступлениях.

¹ Боб Хоуп (1903–2003) – знаменитый американский комик, прославившийся своими турами по военным базам и госпиталям. – *Прим. пер.*

Однако есть менее очевидные приемы создания видимости отклика на происходящее. Когда лекция читается посредством импровизированной речи или ее симуляции, связь с текущей обстановкой очевидна. Это позволяет использовать другой вид знаков. Как было показано, для придания оттенка неподготовленности всему выступлению могут использоваться скобочные реплики и вводные замечания, сообщаемые в формате импровизированной речи. (Если эти замечания на самом деле не являются импровизированными, их неподготовленность легко симулируется на основе выученных наизусть фрагментов, поскольку для этого нужны лишь короткие отрезки речи.)

Еще один стандартный метод симуляции, используемый при чтении вслух, – пробежать глазами небольшой отрывок, а затем, глядя на аудиторию, повторить только что бегло просмотренный материал.

Существует также эффект «гипергладкого» выступления. Выше говорилось, что разговорная речь полна небольших заминок – заиканий, повторов, возбуждений, – на которые говорящий и слушатели редко ориентируются; эти мелкие сбои попросту игнорируются. С другой стороны, как раз такие незначительные запинки становятся заметны при чтении вслух, грубо напоминая нам о том, что мы являемся свидетелями именно чтения вслух. Парадоксально, но, читая вслух без этих привычных изъянов, мы можем создать впечатление, что происходит нечто большее, чем просто чтение вслух, нечто более близкое к неподготовленной речи. (Добавлю: гипертекучесть принципиально важна для создания иллюзии импровизации телеведущими.)

Наконец, рассмотрим эффект «высокого стиля», даже если он возникает при открытом зачитывании обращения. Изящество слога – фразеологические обороты, метафоры, аналогии, афоризмы – может считаться свидетельством не только интеллекта говорящего (доступ к которому, вероятно, представляет немалую ценность), но и его желания и умения делать ту работу, которой он в данный момент занимается. Бесспорно, именно «экспрессивное» письмо позволяет потребителю текста ощутить, что его производитель полностью вложил душу в данное конкретное событие коммуникации.

В основе всех этих приемов локализации или индексализации текста лежит стиль или регистр устного дискурса. Признаки «хорошего» письма систематически отличаются от признаков «хорошей» речи, и степень использования лектором нормативных устных форм определяет, в какой мере он будет казаться вовлеченным в событие выступления. Некоторые различия между письменной и устной прозаической речью таковы:

1. Обычно для определения того, что является и что не является двусмысленным, писатели могут руководствоваться советами редакторов, журнальными правилами оформления статей и университетскими учебниками по стилистике, как если бы читатель был обязан применять эти стандарты наравне с писателем. Читатели принимают на себя ответственность за по-

вторное прочтение фрагмента текста с целью прояснения его смысла и готовы мириться даже с большими трудностями, чем «грамматические ошибки». И, разумеется, читатели имеют возможность перечитать отрывок, тогда как слушатели не могут еще раз прослушать высказывание – разве что с помощью аудиозаписи. Письмо также позволяет избежать от двусмысленности те фразы, которые в устной речи были бы омонимичными. Кроме того, читателю помогают знаки пунктуации, обладающие фиксированным набором значений (заметьте: большинство этих знаков лишь очень приблизительно и косвенно передаются с помощью звуков). Поэтому предложению, окончание которого отстоит очень далеко от начала, гораздо легче найти эффективное применение в печати, чем в живой речи. Словом, для выступления может потребоваться превращение клауз в предложения. Однако в качестве компенсации допускаются сокращения и пропуски, а также различные формы «смещения влево»¹ и дейктические термины².

2. Принятые способы компоновки печатного текста обеспечивают связность так, как это недоступно в случае устного выступления. В звучащей речи нет абзацных отступов или заголовков разделов. Сноски в печатных текстах позволяют совершать резкие тематические скачки и поэтому могут содержать выражения благодарности, научные комментарии и параллелизмы. (Например, мне было бы трудно сейчас, когда я занят говорением, проиллюстрировать тезис о том, что устная прозаическая речь, в свою очередь, очень сильно отличается от естественного разговора, с помощью цитаты из книги Дэвида Аберкромби «Исследования по фонетике и лингвистике»³, однако на печати это было бы легко и просто сделать посредством сноски.)

3. Как правило, вольности, допустимые при общении со слушателями, невозможны при обращении к читателям. Говорящий обоснованно ощущает, что в ходе выступления перед данной аудиторией ему позволительно употреблять некоторые разговорные выражения, непочтительные слова и пр., которые он опустил бы в печатном тексте. Держа речь, он чувствует, что может преувеличивать, говорить безапелляционно, высказывать заведомо не совсем достоверные вещи и пренебрегать подтверждениями. Он может использовать фигуры речи, за которые ему было бы неловко в опубликованном тексте, поскольку в текущей ситуации он может положиться на людей, которые, как ему кажется, улавливают дух, а не только букву его суждений.

¹ Смещение влево – в лингвистике, характерное для разговорного языка смещение части предложения влево по сравнению с канонической позицией. – *Прим. пер.*

² Дейктические термины – в лингвистике, термины, которые могут быть проинтерпретированы лишь при помощи указания на контекст коммуникации: ее участников, место и время. Например, «я», «этот», «здесь», «там». – *Прим. пер.*

³ *Abercrombie D. Studies in phonetics and linguistics. London: Oxford University Press, 1971. – Прим. пер.*

Он также может прибегать к сарказму, репликам вполголоса и другим грубым приемам, которые позволяют ему и его аудитории вступить в своего рода тайный сговор против отсутствующих фигур, иногда сопровождающийся эффектом «вызванного смеха» (добившись которого он может продолжить раззадоривать аудиторию) – чего автор печатного текста не вполне способен добиться от читателя. К тому же говорящий может прервать свое высказывание практически в любом месте и, за счет различной модуляции голоса, вставить что-нибудь вопиюще неуместное. Я должен лишь добавить, что при подготовке текста к озвучиванию автор может попытаться писать устным прозаическим языком, и для него это был бы наилучший вариант. Иногда лекторы зачитывают главу из своей книги или статью, подготовленную к публикации, но при этом не способны удержать внимание аудитории – так, по крайней мере, обстоит дело с современными исполнителями. Эффективным оказывается лишь тот лектор, который написал зачитываемый текст в разговорном жанре; он заранее связал себя лентой печатной машинки с будущей аудиторией.

Написать текст устной прозой и «экспертно» прочитать его – значит создать ощущение импровизированного выступления. Но любая иллюзия уязвима. Просодическое оформление клаузы, реплики и короткого предложения импровизирующим докладчиком тесно связано с его пониманием общей ориентации или даже тематического содержания дальнейших аргументов. Поэтому, даже неправильно произнеся или пропустив слово, он все равно продолжит двигаться в верном направлении. Наихудшее развитие событий – если его остановят сразу, как только он упустит нужное слово или потеряет основную нить текущего рассуждения. Ведь при чтении вслух говорящий склонен следовать конкретной синтаксической интерпретации (и, тем самым, просодической пунктуации) наличной фразы, обращаясь главным образом к непосредственно наблюдаемой следующей строчке текста. Смысл, соотносящийся с более широким фрагментом его оригинала, – смысл, который должен неизбежно возникнуть, – не сильно помогает говорящему в понимании того, что он сейчас произносит. Простая ошибка в восприятии слова или знака препинания может привести выступающего к радикально неверному истолкованию и соответствующему чтению вслух дальнейшего текста. Последующая – неизбежная – коррекция зачитанного будет демонстрировать, что говорящий все это время создавал ложное впечатление того, что он в курсе высказываемых идей. Как вы знаете, это может слегка раздосадовать.

VI

Теперь я, с вашего позволения, попытаюсь еще раз указать, с чем говорящий выходит за кафедру. Несомненно, у него есть текст. Но каковы бы ни были достоинства этого текста, они доступны и читателям печатной

версии – равно как и репутация его автора. Помимо текста лектор предоставляет слушателям дополнительный доступ к себе самому, а также возможность приобщиться к данному конкретному событию. Он демонстрирует себя аудитории. Он выступает с речью по определенному поводу. В обоих случаях он работает на ситуацию, и эта ритуальная работа совершается в форме сообщения текста. Ни у кого не возникает ощущения, что ритуал стал самоцелью. Как манифестируемое содержание сновидения позволяет снять остроту его латентного смысла, так и передача текста делает возможным совершение ритуального действия.

Своей явной ученостью и гладким выступлением выступающий-автор демонстрирует, что притязания на авторитет, о котором можно судить по его положению, репутации и устроителям мероприятия, обоснованны. Тем самым обеспечивается связь между институциональным статусом, репутацией и текущим событием. В свете этих обоснованных притязаний вводные «украшающие» фразы дают аудитории пример того, каким образом подобный авторитет может с легкостью отбрасываться. При этом дистанция, предписываемая статусом, сокращается, а требование уважительного отношения к авторитету ненавязчиво снимается. Выступающий-автор показывает, что, хотя у него есть внешние причины считать себя особым человеком и некоторые из его текущих действий демонстрируют обоснованность этой претензии, он все же не дает собственным достоинствам ослепить себя. Он осознанно презентует себя в качестве рядового участника собрания, ничем не отличающегося от вас или меня. Тем самым он предоставляет не только опосредованный доступ к самому себе, но и модель самоотношения человека, претендующего на определенное положение (а также модель поведения в непредвиденных обстоятельствах, складывающихся по ходу исполнения). По многим причинам такое моделирование является, быть может, наиболее важным действием говорящего, сближающим его, хочу заметить, с телевизионными персонажами, предоставляющими такого же рода модель, но для более широкой аудитории. (Мне остается лишь мечтать о том, чтобы подобный авторитет существовал в поле взаимодействий лицом к лицу и чтобы я мог, обладая им, проявлять свою непритязательность. Пока же все то, с чем я могу обращаться сдержанно и небрежно, увы, совершенно не достойно подобного обхождения.)

Итак, держащий речь способен встроиться в событие благодаря тому, что он, будучи докладчиком, спонтанно (или как будто спонтанно) «украшает» свой текст, используя его в качестве основы для ситуационно чувствительной передачи, то есть смешивая живые обстоятельства с читаемым материалом. И вследствие определенного отношения к себе он может изложить свой материал так, что его слушатели почувствуют себя в силах в нем разобраться. (Это не значит, что для мягкого отстранения от тех или иных пассажей ему потребуется нечто большее, нежели придание голоса академических ноток.)

Но требуется более глубокое понимание – понимание, согласующееся с основными требованиями, предъявляемыми обществом к исполнителю. Интеллект, остроумие и шарм, которые аудитория будет обнаруживать у многоуважаемого лектора, черты характера, которые она будет приписывать ему, – всё это является результатом действий, которые он предпринимает с целью эффективного «обслуживания» события и, следовательно, его участников, отдавая себя ему и им и подчиняя всего себя данной цели. Поэтому лектору, желающему прослыть среди собравшихся человеком безупречных качеств, можно посоветовать так дистанцироваться от своей темы и соответствующего текстуального Я, чтобы аудитория видела, что он жертвует тем и другим ради нее. При этом аниматор приглашает аудиторию отнестись к тексту точно таким же образом – приглашает той душевной и дружеской манерой, в которой он говорит о своем материале. Собравшиеся охотно соглашаются занять такую позицию в отношении его текста, поскольку она дает ключ к миру этого текста, одновременно показывая, что людям вроде них вполне по силам оценить текст и что их самих тем самым не недооценивают. Разумеется, подобное отношение к тексту достаточно уважительно, потому что говорящий сам смоделировал его. Следовательно, докладчик обязан быть своим собственным посредником, разделяя себя-как-аниматора, способного произносить слова, и голос аудитории, хотя ей позволено иметь его лишь в рудиментарной форме. (По сути, единственное, что может быть действительно понятно (не говоря уже – интересно) некоторым членам аудитории, – это именно данная установка, которая была принята от их имени в отношении содержания выступления.) Повторяю: дело не только в том, что побочные комментарии говорящего соотносятся с текущим контекстом; то Я, которое их озвучивает, тоже должно строиться с учетом этого контекста.

Здесь перед нами начинает проясняться базовая черта всех взаимодействий лицом к лицу, а именно, способ проникновения более широкого мира структур и позиций в эти ситуации. Заранее подготовленный текст (и подразумеваемое им авторское Я), с которым говорящий выходит за кафедру, чем-то напоминает другие внешние обстоятельства, присутствующие в той или иной локальной ситуации: возраст, пол и социально-экономический статус, с которыми собеседник приходит на дружескую встречу; академические и служебные заслуги, с которыми профессионал приходит на собеседование с заказчиком; принадлежность к корпорации, с которой ее представитель приходит на переговоры. Во всех этих случаях существует проблема трансляции. Обусловленные внешней ситуацией аспекты, облик и форма которых не имеют ничего общего с непосредственным взаимодействием, должны идентифицироваться и отображаться при помощи тех компонентов, которые доступны в локальных обстоятельствах. Внешнее должно быть совмещено с внутренним, каким-то образом увязано с ним, хотя бы для того чтобы

его можно было систематически игнорировать. Как дипломатический протокол является средством трансформации, обеспечивающим включение официального статуса в структуру торжественного события; как обиходная вежливость служит формулой удостоверения возраста, пола и должности в ходе быстротечных социальных контактов, так и, на более глубоком уровне, речевая личность автора связывает его текст и его статус с ситуацией произнесения речи. Заметьте, никто лучше самого индивида не способен дать этому индивиду ситуационно приемлемое толкование, поскольку если в отношении него или того, с чем он отождествляется, и позволительны вольности, то он единственный имеет на них законное право. Если туфли жмут, разнашивать их лучше тому, кто будет в них ходить.

Таким образом, индивид, подготовивший лекцию, сооружает подходящее Я для выступления перед данной аудиторией. Стоя за кафедрой, он реализует соответствующую интерпретацию себя. И он может построить модель подобного управления собой для взаимодействия в целом. Конечно, любой сценический исполнитель напомнил бы вам, что, будучи обязанным выкладываться подобным образом перед аудиторией, он все же не должен выкладываться перед каждым конкретным слушателем – как в случае личного общения, – хотя, надо признать, если по окончании выступления он получит лишь скромные знаки внимания, ему будет сложно удержаться от персонального возмездия. В обмен на эти веселые песни и пляски, в обмен на эту сценическую реализацию досягаемости, в обмен на иллюзию личного доступа – в обмен на всё это он получает уважение, внимание, аплодисменты и гонорар. За что я благодарю и вас.

Но, дамы и господа, это еще не конец. Всегда есть те, кому подавай последний аргумент.

Текст используется говорящим для прикрытия ритуалов исполнения. Да, хорошо. Но ведь можно сказать, что эти махинации приносят ему и его аудитории и более существенную пользу, нежели показано выше. Исполнение побуждает аудиторию и говорящего считать лекцию и ее предмет серьезными, реальными вещами, даже если выступление призвано, напротив, всего лишь позабавить.

И лектор, и аудитория разделяют одно общее допущение. Они сообщают, что организованная речь способна отражать, выражать, очерчивать, иллюстрировать – или даже вплотную приближать – реальный мир и что, наконец, реальный, структурированный некоторым образом единый мир существует и доступен пониманию. (В конечном итоге именно это отличает лекции от тех сценических представлений, которые откровенно призваны развлечь.) Именно таков реальный договор лектора. Какова бы ни была область его интересов, к какой бы научной школе он ни принадлежал и будь он благочестивым или нечестивым, он подписывает только одно соглашение и

служит только одному делу: защищать нас от пустопорожних слов, становиться за кафедру, искренне полагая, что с помощью лекции он может передать нам осмысленный образ определенной части мира и что в принципе может иметь доступ к образу, достойному передачи.

В этом смысле любой лектор, уже в силу того, что он осмеливается выступать перед аудиторией, является сотрудником ведомства знаний, активно придерживающимся лишь одной точки зрения, которая, повторю, такова: мир структурирован и его структуру можно увидеть и описать словами, поэтому выступление перед аудиторией и выслушивание лектора – разумные действия, обеспечение которых лишь по чистой случайности было доверено устроителям, сделавшим все происходящее возможным. Даже когда говорящий неявно претендует на то, что только *его* научная дисциплина, *его* методология или *его* данные могут дать достоверную картину, за этой негласной претензией скрывается другая негласная претензия: утверждение о возможности существования таких достоверных картин.

Безусловно, некоторые публичные исполнители выбиваются из общего хора, но они неизбежно теряют возможность читать лекции – хотя, вполне вероятно, им становятся доступны иные формы работы за кафедрой. Те же, кто продолжают произносить слова, должны претендовать на определенный интеллектуальный авторитет в обсуждаемой области, но сколь бы обоснованной или необоснованной ни была их претензия на этот специализированный авторитет, их слова предполагают и подтверждают идею интеллектуального авторитета в целом: то, что из высказываний лектора мы можем узнать кое-что о мире. Задумайтесь о возможности того, что это всеми разделяемое допущение – не более чем допущение и что после выступления лектор и аудитория закономерно возвращаются в бурлящий, противоречивый, беспорядочный круговорот своих непостижимых обстоятельств.

Литература

Bauman, R. Verbal art as performance / R. Bauman // American Anthropologist. 1975. Vol. 77, № 2. P. 290–311.

Frake, Ch. O. Plying frames can be dangerous: some reflections on methodology in cognitive anthropology / Ch. O. Frake // Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development. 1977. Vol. 1, № 3. P. 1–15.

Hymes, D. Breakthrough into performance / D. Hymes // Folklore: communication and performance / ed. by D. Ben-Amos, K. Goldstein. The Hague, 1975. P. 9–74.

ПРИЛОЖЕНИЕ

001	Пр:	ну что↑=э: давайте э: начнем наше сегодняшнее
002		занятие мы с вами продолжаем изучать=э теоретические
003		основы конфликтологии и вспоминайте у нас из этой
004		общей темы (значт=теория) конфликта осталось с вами
005		ещё два вопроса. во первых это (.) конфликтное
006		взаимоде↑йствие стратегии тактики стили. и во вторых
007		это дина↑мика конфликта очень такой объёмный вопрос,
008		и очень (.) а: интересный поскольку мы ознакомимся
009		а не только с тем как конфликт возникает развивается
010		и завершается, но остановимся <<rall>и на вопросах>
011		((звук хлопающей двери)) <<all<здравствуйте> (.) а: на
012		вопросах э: которые касаются эскалации конфликта,
013		то=сть=том а: м: каким образом за счет каких фАкторов
014		<<len>осуществляется а:> рост напряжённости конфликта;
015		а:: и: э:: обратим внимание э: на то э как эскалация
016		прекращается, и что в=общем=то делать э вслед за тем а
017		как рост напряжённости а прекратился. а: как выйти из
018		такой ситуации. тк=вот давайте начнём с вопроса
019		<<rall>о конфликтном взаимодействии,> (.) э стратегиях
020		тактиках и стилях. (1.0) конфликтное взаимодействие,
021		стратегии тактики и стили. (10.0) э надо отметить, что
022		действия участников в:: в: (.) конфлИкте направлены на
023		реализацию ими своих интерЕсов которые по сути дела и
024		представляют а: конфликтное взаимодействие они очень
025		разнообразны; но за всеми этими дЕйствиями как правило
026		можно угадать общую линию поведения в конфликте;
027		так вот эта вот общая линия поведения в конфликте
028		получила название стратегия конфликтного взаимодействия.
029		(1.0) стратЕ↑гия. (2.5) э: м <<all>здравствуйте> (1.8)
030		((звук хлопающей двери)) (2.0) за (.) разнообразными
031		действиями участников конфликта можно увидеть
032		общую линию, и общая линия поведения в конфликте
033		получила название стратЕгии. (.) конфликтного
034		взаимодействия. (9.0) очень часто в конфликтологической
035		литературе в качестве э: синонима а стратегии
036		конфликтного взаимодействия используется понятие
037		э стиль поведения в конфликте. (.) стиль поведения
038		в конфликте. (7.5) по сути это и есть установка на
039		определенные формы поведения; в=э (.) сложившейся

040 конфликтной ситуации. (2.0) а: я ознакомлю (.) вас,
041 пожалуй с наиболее распространенной типологией э
042 стилей поведения в конфликте, которые э укладываются
043 в сетку томаса килмана; и может быть кто то уже а:
044 знаком а: существует допустим а методика определения
045 а стилей или стратегий поведения в конфликте
046 предложенная томасом. так=вот сетка томаса килмана.
047 (.) тО↑мас (.) один автор; (2.0) ки↑лман (.) второй.
048 (1.0) двА автора (.) томас и килман. (.) записать на
049 доске нужно?

050 Ст-ты: угму
051 Пр: ((идёт к доске и пишет на ней)) в русскоязычной
052 транскрипции пишется с одной л (.) и с двумя (н) (1.7)
053 а не наоборот. (5.7) (кендон) томас и ральф (.) килман.
054 (.) значит они предложили а: следующую типол/а:
055 <<all>значит а сетка томаса килмана а помогает получить
056 типологию стилей конфликтного взаимодействия. а:
057 вспоминайте модель а: мотивационной ориентации модель
058 (двойного) интереса. в конфликтах всегда присутствует
059 свой интерес, и интерес другой (.) а стороны. так вот в
060 зависимости от того насколько стороны> а: заинтересованы
061 а: м: ориентированы <<all>на удовлетворение в конфликте
062 свои↑х интересов в зависимости от того насколько
063 ориентированы на: удовлетворение интересов другО↑й
064 стороны чужих интересов; а выделяют а: в зависимости от
065 соотношения а вот этих двух (.....) двух (осей) выделяют
066 пять> соответственно а стилей конфликтного
067 взаимодействия. (.) ((пишет на доске)) (вот субъект
068 один) (1.7) ((звук открывающейся двери))
069 <<all>здравствуйте> <<звук шагов>(.....)>
070 (.....) субъекта который ищет средства удовлетворить
071 в конфликте свО↑и интересы (1.0) ориентация
072 своих на удовлетворение интересов. (1.0) в зависимости
073 от (.) а: степени выраженности этой ориентации действия
074 субъектов в конфликте можно определить как актИ↑вность
075 (2.0) или как пассИ↓вность. (7.0) стремление отстоять в
076 конфликте свои интересы характеризует действия субъекта
077 как активность. (.) а:: невысо↑кий уровень такого
078 стремления характеризует действия субъекта как
079 пассивность. (.) ну и соответственно а:: вторая ось
080 у нас представляет а: субъекта который ориентирован на
081 удовлетворение интересов другой стороны; э: в
082 зависимости от степени выраженности этой ориентА↑ции
083 действия субъекта могут быть охарактеризованы либо как
084 (.....) ((пишет на доске)) (4.0) а: (в зависимости от

085		того насколько полно он) может удовлетворить в конфликте
086		интересы (.) своего оппонента. а: либо (.....) (5.5)
087		предполагающий а (.) учёт интересов другой стороны; (.)
088		ну и соответственно (.) получается (.....) (4.8)
089		вспомните (.) наше предыдущее занятие (1.0) а: ну и
090		остановимся на характеристике а каждого из полученных
091		(.) стилей. (.) значит первый стиль который я назову и на
092		котором/на характеристике которого мы остановимся это
093		уклонение. (11.0) а субъект НЕ стремится отстоять в
094		конflikте свои интере::сы, (.) а и: а: не
095		рассматривает интересы (.) оппонента. (.) по сути дела
096		он просто напросто уходит от конфликта уклоняется от
097		него. (2.0) <<all>a: ну например а: субъект может э:
098		избегать а: встреч> с человеком, с которым может
099		возникнуть конфликт. (.) либо уклоняется от разговоров
100		на (.) потенциально конфликтные темы. (3.0)
101		(.....) а по сути дела это либо игнорирование конфликта
102		э <<len>либо попытка э::> умолчать о: а: возникшем
103		конflikте либо просто уклониться от взаимодействия; (.)
104		то=сть уклонение а: м (1.0) меняется в конфликте на
105		поведение/на <<all>вариАнт поведения> в конфликте а: по
106		той простой причине что проблема которая лежит в основе
107		конflikта остается нерешённой. (1.0) то есть да мы
108		уклоняемся от конфликта мы его избегаем а но вместе с
109		тем а то противоречие которое лежит в основе (.) а
110		конflikта оно не преодолевается. оно так и остаётся. но↑
111		вместе с тем, а: <<all>в некоторых ситуациях> (.) э:
112		уклонение является оптимальным вариантом поведения. а:↑
113		И↑. (.) я попрошу сейчас а: (.) попробовать привести
114		примеры тех ситуа↑ций в которых э (.) оптима↑льный
115		вариант наиболее (важный)=наилУ↑чий вариант поведения
116		это уклониться. уклониться от (.) конфликта. от
117		конflikтного взаимодействия. (3.0) то есть в каких
118		случаях, как вы считаете лучше всего уклониться.
119		(1.0)
120	Ст:	когда в магазине (.....) поспорить поругаться (.....)
121		промолчать чтобы не: (1.0) ну не подклюАть
122		(2.3)
123	Ст:	может (.....) (лучше) промолчать (.....)
124	Пр:	почему? лучше промолчать
125		(2.0)
126	Ст:	потому что она (.....) (1.0)
127	Ст:	потому что в этой ситуации если э (1.0) отстаивать так
128		скажем свои интерЕ↑сы (1.0) для него важно (.....) или
129		(получить) жалобную книгу или: (.) добиться того что
130		довести человека до истерики. в любом случае (они)

131		(.....) (даже если ты пытаешься) решить проблему. (1.0) в
132		любом случае лучше там уйти в другой отдел и закрыть на
133		технический перерыв и то=сть таким образом (.....)
134	Пр:	эта та↑ ситуа↑ция когда в=общм=то от. того что мы
135		вступаем во взаимодействие будет только хуже поскольку
136		э: субъект находится э: на пике эмоциональных
137		переживаний; он готов вот э: э: э: вЫплеснуть э::
138		<<Iep>свой негатив: во:: взаимодействии с=э тем кому
139		в=общм=то> (....) как-то уклониться; (1.0) ещĚ↑ может
140		быть какие то случаи
141		(1.0)
142	Ст:	может быть пример там например если э::
143		(.....) которая постоянно ей не довольна и там
144		нарастает какой то конфли↑кт открытый (.....)
145		субъекту в этом случае наверно лучше уклониться от
146		конфликта чтобы не подливать масла в огонь.
147	Пр:	то=сть это всё те случаи когда э: мы знаем что а
148		конфликт проходит на пике эмоциональных переживаний,
149		и в=общм=то для того чтобы э не обострять эмоциональный
150		фон э может быть лучше уклониться. но ведь в дАнном
151		случае э проблема останется не разрешённой;
152		(2.0)
153	Ст:	ну возможно а: сам предмет конфликта, это только как
154		будто предлог для того чтобы (для отражения каких то
155		переживаний) (.) скрытых; то есть может быть проблема и
156		не в этом конфликте а проблема какая то другая;
157	Пр:	даже- если- проблема- лежит- глубоко- она- всё- равно-
158		останется- не решённой-
159		(1.0)
160	Ст:	ну может быть её и нельзя <<r>разрешить> (.....);
161	Пр:	то есть это те конфликты, в которых в общем то а:: (1.0)
162		исхОд а: является предопределённым; и предопределён он
163		не в пользу субъекта. а мо?жно так сказать (.) <<pp>угу>
164		ещĚ может быть (.) <<r>какие то (.) версии>
165	Ст:	может быть (какой то) конфликт с вышестоящими (.) ну с
166		властЯми когда в принципе ну конфликт изначально (1.0)
167		((звук хлопающей двери)) известно что: (.)
168		<<звук хлопающей двери> вышестоящий> (.) человек (.)
169		(.....) человек (.) ну как бы (1.0) не пойдёт
170		нам на встречу тогда тоже (.) лучше уклониться чтоб не
171		испортить (.) <<r>отношения>
172	Пр:	а: ну здесь прозвучало (.) а два предложения; во первых
173		уклониться чтобы не испортить отношЕния, и если э:
174		гораздо важнее сохранить доброжелательные отношения
175		нежели добиться своего↑ в конфликте то может быть стоит
176		и уклониться; и второй момент это действительно

177		конфликты с субъектом который а: а:: обладает более
178		высоким статусом а настолько высо́ким а: а что исход
179		конфликта а: заранее предопределён. а:: то есть у
180		субъекта просто напросто нет возможности отстоять в
181		конфликте свои интересы; а: а ну↑ а когда этот
182		высокостатусный субъект э <<lep>не готов к
183		сотрудничеству> не готов идти может быть на какие то
184		уступки э то вот=э:: может быть оптимальным вариантом
185		является уклонение. я прАвильно поняла? (1.0)
186	Ст:	угу
187	Пр:	а (.) есть ещё какие нибудь (.....) (2.7) когда бы вы
188		рекомендовАли уклониться
189		(4.0)
190	Ст:	когда (.....) конфликт то нужно просто (.)
191		проигнорировать
192		(1.0)
193	Пр:	<<p>угу>
194		(3.0)
195	Пр:	хорошо. вот мы говорили а про: э: спор в магазине,
196		с продавцом наверно в=общм=то сходная ситуация ситуация
197		когда люди не связаны долгосрочными отношениями. (.)
198		а ну и в целом а:: уклонение а:: рекомендуется
199		использовать иногда на пЕрвом этапе когда мы считаем что
200		у нас может быть не достаточно ресУ:↓рсов информА:↓ции а
201		или э: взаимодействие столь эмоционально насы↑щено э::
202		что э лучше на первом этапе уклониться для того чтобы э
203		собрать необходимую информа↑цию э необходимые ресу↑рсы
204		и дать возможность участникам конфликта э <<all>другОму
205		участнику> и самому себе успокоиться; чтобы потом а::
206		обратиться к:: э: более конструктивному обсуждению
207		спорного вопроса; хоршо. второй э:: тип поведения в
208		конфликте э:то приспособление. ((идёт к доске и пишет на
209		ней)) приспособление. ((возвращается назад)) а
210		приспособление предполагает что: <<lep>участник=э
211		конфликта> э подстрАивается под своего оппонента; то
212		есть по сути дела он отказывается от своих интересов в
213		конфликте, в пользу интересов другой стороны. он
214		уступАет (.) оппоненту; (5.0) а приспособление иногда
215		используют как такую манипулятивную уловку; а: если э::
216		субъект уступает в споре своему оппоненту, он в общем то
217		повышает тем самым вероятность что: его оппонент в
218		будущем когда для субъекта будет это очень зна↑чимо,
219		уступит (.) в ответ. (2.0) то=сть вот как такой
220		манипулятивный ход очень часто используется; (.) а
221		приспособле↑ние а по сути это тоже не решение проблемы
222		это уход от конфликта, и уход за счет уступки (.)

223		оппоненту. (.) а: и вследствие того что это не решение
224		проблемы а (2.0) всего лишь э: м: ухотд от (.) конфликта
225		э вследствие этого а приспособление опять не считается а
226		а: (.) скажм=так а вполне рациональным вариантом
227		поведения в конфликте; но↑ э и здесь можно привести ряд
228		ситуаций, в которых э: приспособление является
229		оптимальным; а что? это за ситуации (3.5) когда лучше
230		подстроиться и уступить?
231	Ст:	(.....) э: скажм=так многие родители всё же не учитывают
232		что их ребёнок уже вырос (.) вот и что он уже взрослый человек
233		и (.) что (.....) вот и держать его бессмысленно;
234		тогда лучше уступить чтобы просто (.) (.....)
235		(1.0)
236	Пр:	<<pp>угу> (.) тут действительно это ситуация когда важно
237		сохранить э доброжелательные отноше:↑ния это гораздо
238		более значимо чем а: отстоять в конфликте свои
239		интерес:↑сы э причем а: осособенно в том случае если
240		субъект гораздо выше э по статусу э больше э: скажм=так
241		по э: уровню авторитетта а: и: э: (1.0)
242	Ст:	(.....) тут тоже соблюдается условие что исход
243		предопределённый; (1.5) а исход конфликта предопределён;
244		(1.0) (.....)
245		(2.7)
246	Пр:	э: но э здесь да. здесь исход конфликта предопределён
247		а но:: вместе с тем рекомендуют использовать всё таки
248		приспособление в том случае если: а: (1.0) а: (4.0) если
249		наш интерес может быть не столь значимым для нас как это
250		значимо для оппонента; (.) то=сть вот ещё один вариант
251		использования, когда то что мы отстаиваем в конфли↑кте
252		для нас а: не столь зна↑чимо а а: сколько значимо для
253		нашего оппонента.
254		(2.0)
255	Ст:	но честно говоря при работе с клиентами когда важен
256		(сам) клиент или партнёр и вот когда возникла какая то
257		там (.) ну конфликтная ситуа↑ция (.) вот то чтобы всё
258		уладить (.....) и в конфликтах (.....) ну вот отказаться
259		от выигрыша (.....) чтобы (.) там как бы (.....)
260	Пр:	ну. э здесь можно выстраивать некую иерархию интере↑сов
261		э наверно заинтересованных в сохранении э долгосрочных
262		отношений с клие↑нтом, либо заинтересованных в получении
263		э:: вот данного конкретного сиюминутного результата. (.)
264		э что более значимо. (1.8) очевидно что в:: э: случае
265		когда более значимо сохранение а а долгосрочных
266		отноше↑ний, э: (.) доброжелательных благоприя↑тных
267		э: э может быть целесообразно и а приспособиться.
268	Ст:	или в том случае когда есть угроза репутации (если этот

269		конфликт) (.....) и общие интересы ну и вообще (когда
270		есть угроза конфликта такого открытого) то это ну. (.)
271		снизит как бы репутацию как ну. (.....) приспособиться
272		(1.5) (.....) (1.0)
273	Пр:	э для того чтобы избежать угрозы имиджу э которая
274		<<len>может быть э:> связана э с участием в конфликте.
275		(.) <<p>хорошо.>
276	Ст:	(.....) в таких ситуациях главное не (.....) а просто
277		вот нескольких людей (.....) (1.0) (.....)
278	Пр:	э но вместе с тем↑ приспособление предполагает что мы не
279		прО↑сто а принимаем точку зрения а другого человека
280		оставаясь а при своём мнении а но мы и:: э:: идём э:
281		скажм=так мы (.) соглашаемся с решением которое идёт в
282		ущерб НА↑шим интересам а но в пользу интересов другой
283		стороны.
284		(2.0)
285	Ст:	(тут ещё может быть) когда (.....) интересы (.....)
286		это грозит большим большей опасностью какой то (.) чем
287		потеря (.....) то есть например (.....) человек (которому
288		если что то не дать он готов просто убить) ну не то
289		чтобы убить а сделать что то очень страшное такое для
290		окружающих поэтому лУчше (.....)
291	Ст:	(.....) предполагает ориентацию (.....)
292	Ст:	но всё равно (.....)
293	Пр:	а: чтобы не ху↑же но при этом я уступаю в своих
294		интересах; если руководитель угрожает уво↑лить (.)
295		<<r>то наверное (.) может быть и стоит> (.) по крайней
296		мере на пе↑рвом этапе ему уступить; (.) э как и
297		уклонение приспособление рекомендуют использовать на
298		первом этАпе, э: для того чтобы в=общм=то э::м (.)
299		добиться э: некого положения- и- возможности- в-
300		дальнейшем- вести- диалог- конструктивное- обсуждение-
301		спорного- вопроса- со своим оппонентом; (1.5) э:: вот в
302		общем то а:: (1.0) такие ситуа↑ции <<len>в которых э::>
303		(1.0) целесообразно использовать уклонение и
304		приспособление; (.) и во многих случаях это именно
305		ситуа↑ции когда <<len>а: цель> не оправдывает средства;
306		(.) то=сть когда а в конфликте мы получаем э: не сто↑ль
307		значимый результат, а сколь в общем то траТим. (.) на
308		его получение; (.) хорошо. а а: ещё один <<идёт к доске>
309		(стиль) конфликтного взаимодействия это конкуренция>
310		((пишет на доске)) конкуренция (2.0) в каких- случаях-
311		как- вы- считаете- оптимальным- вариантом- является-
312		конкуренция- вспоминайте теорию кооперации конкуренции,
313		(2.5) ориентация на конкуренцию вызывает (.)
314		соответствующее поведение у оппонента, (1.0) и скорее

315		всего отношения будут развиваться по модели взаимной
316		конкуренции, (2.0) конкуренция предполагает что в
317		выигрыше останется либо одна сторона (.) либо обе
318		проиграют; (2.0) да лена
319	Ст:	(.....) в некоторых случаях
320		(.....) вот (.....) в некоторых случаях
321		(.....) когда апеллируешь к обычным (амбициям) они
322		(.) ориентируются на (.) например на (.....)
323		они будут улучшать (.....) очень
324		эффективно (.....)
325	Пр:	ВЫ рассматриваете конкуренцию как=э (.) своего рода
326		двигатель прогресса
327	Ст:	ну: (.....)
328	Пр:	конкуренция в бизнесе может быть в спорте учёбе
329		э: (1.0) то=сть это э те формы взаимодействия, которые
330		иногда называют э институционализированными конфликтами;
331		(4.7) а ещё может быть в каких случаях оправданным
332		является именно конкуренция
333		(3.0)
334	Пр:	конкуРенция ориентирована на удовлетворение в конфликте
335		прежде всего э свои↑х интересов, (.) иногда в ущерб
336		вопреки интересам другой стороны.
337	Ст:	ну кхэ когда в интересы другой стороны входит э: м
338		(1.3) то что глобально противоречит вот таким глубинным
339		смы↑слам вообще вот (.) принципам ценностям соперника;
340		(.) то=сть например если: это переговоры там (.) э: с
341		каким то террористом у которого зало↑жники (.....) а у
342		перегово↑рщика (....) возникли там (....) свои интересы
343		(.....)=
344	Пр:	=в критической ситуации когда э у нас имеется дефицит
345		времени э когда решение нужно принимать э быстро э и у
346		нас для этого имеется достаточно ресурсо:в э: мы можем
347		использовать конкуренцию; (.) особенно если дру↑гие
348		варианты поведения не приносят своих результатов;
349		особенно если не удаётся договориться; (.) если другая
350		сторона не готова к диалогу; (4.0) ещё может быть какие
351		то примеры
352		(6.0)
353	Пр:	но общие случаи это действительно когда=а:: договориться
354		не удаётся когда для субъекта очень важно отстоять а
355		свои интересы, а другие способы не приносят результатов.
356		(.) ну↑ а также критические ситуации о которых вот вы
357		сечас говорили. (.) а ну и два а:: <<идёт к
358		доске>варианта поведения в конфликте которые (1.0) а::
359		приводят к достижению согласия;> это сотрУдничество
360		((пишет на доске)) сотрудничество (1.0) и компромИсс.

361 ((пишет на доске)) сотрудничество и компромисс.
 362 ((возвращается назад)) значит сотрудничеству а:
 363 <<tall>предполагает что субъект ориентирован на поиск>
 364 интегративного решения; решение которое максимально
 365 полным образом а: способно удовлетворить интересы и той
 366 и другой стороны; (.) это компромисс это достижение
 367 согласия на основе взаимных уступок; то есть. я частично
 368 удовлетворяю ваши интересы но в ответ а на мои уступки
 369 вы уступаете мне; (.) получается что и та и другая
 370 сторона (.) частично удовлетворяет свои интересы. (.)
 371 то есть согласие на основе взаимных уступок. (1.0) это:
 372 сотрудничество и компромисс способы достижения (.)
 373 согласия; ориентация на достижение согласия в (1.0)
 374 конфликте; (2.0) либо путем это: максимально полного
 375 удовлетворения интересов в случае сотрудничества, либо это
 376 путем взаимных уступок; и частичного удовлетворения
 377 интересов в случае (.) компромисса. (1.8)
 378 это: хороший иллюстративный пример, это: который позволяет
 379 это: продемонстрировать различие между сотрудничеством
 380 и компромиссом, это такой хрестоматийный пример вы можете
 381 встретить в самых различных учебниках по конфликтологии
 382 по психологии конфликта, пример с двумя сестрами и
 383 апельсином. (.) а: есть две сестры которые претендуют
 384 на один апельсин. а: компромисс. (1.0) поиск некого
 385 среднего варианта решения; то есть поделить апельсин (.)
 386 пополам. (.) половина апельсина одной сестре половина другой
 387 это вот такой вот это путем взаимных уступок
 388 достигается средний вариант а компромиссный вариант а
 389 решения. (.) а: в случае с сотрудничеством а:
 390 предполагается это: м это: м: выявление интересов (.)
 391 сестер, то есть зачем каждой из сестер нужен апельсин;
 392 (.) ну вот в том примере который я привожу, одной сестре
 393 апельсин нужен для приготовления сока, (.) второй для
 394 приготовления пирога; (.) а: ну и мякоть можно
 395 использовать (.) для (.) приготовления сока, а для
 396 приготовления пирога цедру; ну и естественно поделив
 397 апельсин на мякоть и (.) цедру, это можно удовлетворить
 398 интересы в гораздо более полной (.) степени это нежели это
 399 в случае если мы просто поделим апельсин пополам; то есть
 400 вот это: первый вариант это компромиссный вариант, второй
 401 вариант это (.) сотрудничество. (2.8) а и
 402 сотрудничеству и компромиссу это: как это способы
 403 достижения согласия, это имеют свои это преимущества и (.)
 404 ограничения. (.) это значит сотрудничеству а вам уже это:
 405 говорила об этом это: в общем это а во всей
 406 конфликтологической литературе звучит такой это негласный

407 призыв к= сотрудничеству; поскольку именно
408 сотрудничество обеспечивает наиболее полное разрешЕние
409 конфликта преодолЕние противоречия; но вместе с тем,
410 у сотрудничества есть свои ограничЕния, э: и а: свои
411 ограничения есть и у компромисса и а свои достОинства. э
412 так вот может быть э каковы достоинства сотрудничества и
413 компромисса, э по сравнению друг с другом;
414 (3.0)

415 Ст: сотрудничество получается это во многом (.....)
416 потому что если ну один человек хочет (.....) того же
417 (.....) высвобождает какой=то
418 творческий процесс; (.) а компромисс это просто
419 ну (.) такое разделение (1.0) опять же каждый
420 удовлетворяет частичку своего какого то интереса
421 (.....)
422 (1.0)

423 Пр: а: мО↑жно ли сказать что сотрудничество более
424 твО↑рческий процесс а компромисс а более механИческий
425 способ=э: поиска решения; (.) то=сть мо?жно так сказать
426 (3.0)

427 Ст: ну наверно да.
428 Пр: хорошо.
429 Ст: мне кажется наоборот. (1.8) что сотрУдничество более
430 механистИческий процесс а (.) компромИ↑сс (.) более
431 твОрческий (.) [потому что
432 Пр: [почему?
433 Ст: (.....) (2.8) индивидуальное (мышление)
434 а сотрудничество это какой то (.) какой то
435 (не рефлексивный) просто (.....) сотрудничество просто
436 мы его разделИ↑ли=
437 Пр: =нет=нет=нет компромИсс мы просто его разделили да
438 (6.0)
439 Ст: [мне кажется
440 Ст: [(.....)
441 Пр: да. основное преимущество компромисса, это то что это
442 достаточно лёгкий экономичный способ=э поиска решения в
443 конфликтной ситуации; решен/выхода из конфликта. (.) а
444 сотрудничество а:: тот самый интегративный вариант,
445 который максимально полным образом удовлетворяет
446 интересы и той и другой стороны=а, так вот этот вариант
447 далеко не всегда лежит на поверхности; а:=и=а: ну: всЕ
448 было бы так просто если бы вот а:: а: оптимальный выход
449 из конфлИ↑кта: взаимовЫгодный <<len>был: вот:> очевиден.
450 а:=мн: то=сть сотрУдничество гораздо более
451 <<len>трудоёмко а::м:> и а:: интегративный вариант а::
452 выхода из конфликта далеко не всегда (.) легко найти; в

453	то время как компромИ↑сс он достаточно простой и быстрый
454	способ⇒э выхода из сложившейся ситуации. (1.5) а::: хотя
455	э: и за счёт частичного удовлетворения интересов. (1.0)
456	значт э:: это что касается э: стилей конфликтного
457	взаимодействия, и: э: их ещё э называют а стратегиями
458	поведения в конфликте. значт э:: спОсоб реализации
459	стратЕгии э: получил название тА↓ктика. (.) тА↓ктика.
460	(1.0) тАктика это совоку↑пность приё↑мов возде↑йствия на
461	оппоне↑нта (3.0) совоку↑пность приё↑мов возде↑йствия на
462	оппоне↑нта (11.5) средство достижения стратегической
463	цели. (13.5) <<all>совокупность приёмов воздействия на
464	оппонента средство достижения стратегической цели.>
465	то=сть по сути де:ла тактика это способ реализации
466	стратегии; одни и те же тАктики могут быть использованы
467	для реализации различных стратегий; а:=ну:=и=э: одна и
468	та же стратегия может быть а:: реализована а::: разноо/с
469	использованием разнообразных тактик. а: с некоторыми
470	тактиками мы с вами уже знакомились; вспоминайте а
471	тактика а снижения ранга оппонента; (.) э: тактика
472	повышения/повышения сОбственного ранга снижения ранга
473	оппонента; э:: это может быть э: тактика убеждения э:
474	то=сть с использованием логической аргументации; э: это
475	может быть э: (.) угроза и шантаж; (3.5) заискивание и
476	лесть; (5.5) создание коалиции заключение сделок; (14.0)
477	тАктика выжидания; (7.0) демонстрация собственных
478	ресурсов; (8.0) то=сть продемонстрировать <<lep>каков
479	наш потенциал;> (1.0) (ту самую) мощь и силу; (.) чтобы
480	противник испугался; (4.0) а::: (.) это могут быть ложные
481	манёвры (.) и дезинформация. (12.5) заключение сделок и:
482	(.) прочее; (.) то=сть тАктики посредством которых
483	возможна реализация описанных нами стратегий, очень
484	разнообразны. (.) э ну и если у нас есть э интерес к=э
485	знакомству с этими тактиками, на: одном из семинарских
486	занятий мы могли бы уделить этому (.) время; (4.0) опять
487	таки если будет интерес, то: (.) можно его (.) активно
488	заявлять; (3.5) значт=а тА↑тики э:: (.) в том числе те
489	которые мы перечислили, э можно уложить а::: на а: (.)
490	разместить на континууме а а полносоми которого являются
491	а мягкие и жёсткие тактики; мягкие ((идёт к доске и
492	пишет на ней)) и жёсткие ((возвращается назад)) (2.0)
493	мягкие тактики не ведут к неблагоприятным последствиям
494	для оппонента. (3.0) <<f>ну примеры> мягких тактик из
495	тех которые я называла;
496	Ст: убеждение
497	Пр: убеждение
498	(.)

499	Пр:	что?
500	Ст:	лесть
501	Пр:	а лeсть (2.0) (.....) (1.0) выжидание (1.5) а:
502		жёсткие тактики а чреватые неблагоприятными последствиями
503		для оппонента;
504		(1.0)
505	Ст:	угроза
506	Пр:	угроза шантаж
507		(2.0)
508	Ст:	ложные манёвры
509		(1.5)
510	Пр:	а: <<len>ложные манёвры могут э::> (2.0)
511	Ст:	если=
512	Пр:	=проходить в мягкой форме
513	Ст:	не ну если они направлены на: какую то реакцию (.)
514		оппонента то=сть (.) э:: ну:: (.) а:: (там какую то) ну
515		когда (.....) что то такое сделать что
516		вызывает реакцию оппонента он начинает реагировать потом
517		оказывается (.) ну. э:: в проигрыше=в проигрыше
518	Пр:	то=сть неблагоприятные последствия, а=которые могут
519		вызвать ложные манёвры, позволяют отнести эту тактику
520		к более жёстким; а: физическое насилие вот мы физическое
521		насилие не упомянули а ведь это тоже <<len>одна из
522		тактик> (.) конфликтного взаимодействия; тоже относится
523		к=э:: жёстким (.) тактикам; (9.0) ну и выбор стратегии и
524		тактики поведения в конфликте определяется а: с одной
525		стороны а: ли↑чными предпочтениями а субъекта его
526		ориентацией установкой по отношению к конфликту и с
527		другой стороны безусловно это особенностями ситуации;
528		в которой присутствует э:: другой человек оппонент в
529		конflikте, э может быть группа если э: э:: в качестве
530		субъекта в конфликте выступает группа=а а также а:
531		разнообразные третьи стороны, а которые э: подде↑рживают
532		субъектов в конфликте, а способствуют э: разреше↑нию
533		конflikта, либо напро↑тив способствуют его эскалации;
534		и чьи интересы косвенным образом всё таки представлены в
535		(.) конфликте. (.) а:: ну↑ э: м (.) как я уже э м ранее
536		отмечала а на предыдущих занятиях когда мы знакомились
537		с типологией конфликтных ли↑чностей=э я вам приводила в
538		пример а такие метафорические а определения а типа
539		конflikтной ли↑чности, так вот а предлагается и: э::
540		э такая метафори↑ческая классификация а: э: м способов
541		э: м реализации конфликтного взаимодействия; э: ну вот
542		например, э: м приведу в качестве примера э; по: э:
543		(.) <<gall> (сходству ролей) с животными; и: с:
544		персонажами> э значит э: стрАус (.) э: ну понятно.

545 человек пугающийся или стремящийся избежать конфликта;
 546 а уходящий в сто↑рону, (.) э:: человек который э: уходит
 547 в сторону, э: для того чтобы э: перевести конфликт в
 548 сферу, в которой в=общм=то принимать решения он не
 549 полномочен; то=сть по сути дела это тоже уклонение от
 550 конфликта; мУ↑л (.) это человек- который- упрямо- стои-
 551 на- своей- позиции- и- достаточно- консервативен- (1.0)
 552 петушО↓к (1.0) ((краткий тихий смех в аудитории)) вот
 553 (3.0) э: паровой катО↑к хамелеО↑н (.) кот леопольд. (.)
 554 ну думаю что названия уже говорят⇒э сами за себя, (.)
 555 ну вот кот леопольд мы его уже вспоминали на наших
 556 заня↑тиях (2.0) человек который всегда готов к
 557 перегово↑рам к компроми↑ссам (2.0) ориентирован на
 558 достижение э согласия. (4.5) может быть есть какие то
 559 вопросы по: э:: стратегиям тактикам стилям конфликтного
 560 взаимодействия; (5.0) <<pp>угму> тогда следующий вопрос
 561 на котором мы остановимся это динАмика конфликта, (3.0)
 562 динамика конфликта; (11.0) возникновение и развитие
 563 конфликта проходит э:: обычно четыре этапа. (1.0)
 564 то=сть в возникновении и развитии конфликта выделяют
 565 обычно четыре этапа. (5.0) пЕ↑рвый этап характеризуется
 566 э возникновением конфликтной ситуации. (5.5) а: (1.0)
 567 тО=сть создаются условия, при которых возможно э: м
 568 возникновение и развитие конфликта; конфликтного
 569 взаимодействия; столкновения; а:: (1.5) значит выделяются
 570 а стороны а как носители противоположных интере↑сов
 571 взгля↑дов це↑нностей (.) а:: появляется объЕкт (.) по
 572 поводу которого э: стороны э: э могут вступить в=э
 573 конфликт (.) а: растё↑т напряжённость в отношениях (.)
 574 всё это характеризует э:: сложившуюся ситуацию как (.)
 575 конфликтную; (4.5) э: следующий этап, это осознание
 576 ситуации как конфликтной; (7.5) осознание ситуации как
 577 конфликтной; (2.0) <<all>вспомните, когда мы
 578 рассматривали с вами структу↑ру конфликта, мы выделяли
 579 такой элемент как Образ конфликтной ситуации;> и
 580 отмечАли э: что: э: в восприятии э:: учАстника конфликта
 581 для того чтобы он вступил в=э открытое противобОрство
 582 э: ситуация должна представлять как противоречивая и
 583 угрожающая его благополучию; до тех пор пока а: субъект
 584 а не обнаружит противоречие интере↑сов взгля↑дов э
 585 <<len>до тех пор а> пока он э не ощутит угрозу
 586 собственному благополу↑чию э конфликтное взаимодействие
 587 развиваться не будет; то=сть субъект должен осознать что
 588 та сит/должен осознать что та ситуАция в которой он
 589 оказался это а: ситуация а:: несовместимости це↑лей
 590 интере↑сов взгля↑дов, которая угрожает его э::

591 благополучию; (1.5) слЕдующий этап, (.) это со↑бственно
 592 конфликтное взаимодействие; (10.5) осуществляется выбор
 593 э стратегий тактик (.) поведения в конфликте, (1.0)
 594 осуществляется выбор стратегий и тактик поведения в
 595 конфликте, (1.0) и эти стратегии и тактики э реализуются
 596 в нЕпосредственном взаимодействии с=э оппонентом. (1.5)
 597 выбор стратегий и та↑ктик (1.0) в конфликтном
 598 взаимодействии, (.) и и:↑х реализация; (8.5) а и
 599 четвёртый (.) этап, (.) завершение конфликта; (5.0)
 600 завершение конфликта; (.) конфликт может завершиться (.)
 601 разреше↑нием (.) конфликта, (1.0) путём взаимных
 602 усту↑пок частичное разрешение, либо пОльное разрешение
 603 э:: э:: (.) благодаря тому что было найдено
 604 интегративное решение; максимально полно удовлетворяющее
 605 интересы сторон; может завершиться побе↑дой одной из
 606 сторон, а может завершиться самопроизво↑льно, поскольку
 607 э:: а: предмет спора перестал быть актуа↓льным;
 608 зна↓чимым для участников; а: может быть завершён а:
 609 путём механического прекращения. (5.0) а ну на этих
 610 возможных исхо↑дах конфликта мы с вами уже
 611 останавливались; по?мните либо это трансформация одного
 612 конфликта в другой конфликт. (4.0) и вот в=общм=то
 613 основные этапы, (.) которые проходит э конфликт в своём
 614 (.) развитии. (2.0) и↑ как я вам обещала в начале
 615 заня↑тия, а:: мы немного более подробно остановимся а на
 616 таком явлении как эскала↓ция. (.) эскала↓ция (10.5) под
 617 эскала↑цией понимают усиление напряжённости конфликта.
 618 (.) под эскала↑цией понимают усиление напряжённости
 619 конфликта. (7.5) э в процессе эскала↑ции конфликт
 620 претерпевает ряд изменений. (1.0) среди таких изменений
 621 следующие. (1.0) измене↑ния которые претерпевает
 622 конфликт в процессе эскала↓ции. (3.5) переход от (.)
 623 использования мя↑гких тактик, (.) к использованию (.)
 624 жё↑стных тактик. (8.0) и если на первых э:: на начАльных
 625 этапах=э: в конфликтном взаимодействии э стороны могут
 626 использовать э: убеждЕ↑ние (.) путём логической
 627 аргументации, э: то по мере э роста напряжённости
 628 конфликта, осуществляется переход к использованию всё
 629 более жёстных тактик; угроза шантаж насилие а и так
 630 далее; (1.0) а силовы↑е методы, в свою очередь вызывают
 631 соответствующую реакцию другой стороны; которая также
 632 использует более жёсткие тактики; в ответ на
 633 использование Е↑ю более жёстных тактик, первая сторона
 634 (.) а ещё больше ужесточает (2.0) а: мЕры (.) по
 635 отношению к=э второй стороне. (1.5) а:: ещё одно
 636 изменение э: ещё одна трансформА↑ция которую

637 претерпевает конфликт э в процессе эскала↑ции, э можно
 638 обозначить как э: переход от э:: мЕньшего к БОльшему.
 639 сечас я поясню что это значит; переход от меньшего к
 640 большему. (8.0) а: во пе↑рвых всё бо↑льше а становится
 641 спорных вопроСов; (.) то=сть в процессе конфликта
 642 стороны э всё больше и больше выявляют вопросов,
 643 а=мнения по которым (1.0) э противоречат друг другу;
 644 (.) э появляются э всё новые объЕкты (.) по поводу
 645 которых э: стороны вступают в противоборство; (8.0)
 646 а:: список пред/прегрешений сторон растёт; то=сть
 647 вспоминаются всё новые и новые обиды; (3.0) э::
 648 привлека↑ются всё новые и новые ресурсы; э чем больше
 649 субъект вовлекается в конфликт э: тем больше он э:
 650 тратит э: на: то чтобы реализовать в конфликте свои
 651 интересы; (3.0) а:: всё больше и больше ресурсов
 652 тратится э для победы в конфликте; (1.5) слЕдующая
 653 трансформация, это переход от частного к общему. (2.0)
 654 переход от частного к общему. (9.0) чисто э:: (.) мЕлкие
 655 э:: несущественные изначально проблемы э: заменяются э:
 656 более глобальными все(.)охватывающими темами (5.5)
 657 попрОбуйте привести пример (.) <<p>да>
 658 Ст: (.....) он всегда↑ (.) (пренебрегает собой) он
 659 всегда↑ (.....) то=сть следуют обобщЕния всегда
 660 (.) э: постоянно и так далее
 661 Ст: (.....) (такое обобщение) что никто меня не любит
 662 (а когда начинаешь выяснять то появляется много много
 663 разных) (.....)=
 664 Пр: =тк=это уже (.) дальнЕйшая эскалация
 665 Ст: [(.....)
 666 Пр: [да
 667 Ст: (.....) [.....)
 668 Ст: [(.....)
 669 ((смех преподавателя))
 670 (1.0)
 671 Пр: значит а: и а:: вот этот вот переход от чАстных а каких
 672 то спорных вопросов к более Общим проблемам, э
 673 сопровождается формированием общего негативного
 674 отношения к=э оппоненту. (2.0) вырабатывается общее
 675 негативное отношение нетерпимость (.) враждебность по
 676 отношению к оппоненту. (7.0) а:: ещЁ одна
 677 трансформа↑ция, а:: которую претерпевает конфликт в
 678 процессе эскала↑ции, это изменение цели. (.) меняются
 679 цели участников конфликта, которые в общм=то они
 680 преследуют. (.) а вступая во: взаимодействие с
 681 оппонентом. и если знача↑льно основная цель это а:
 682 реализовать свои интере↑сы решить пробле↑му которая

683 возникла в (.) э:: отношениях с оппонентом; а то в
 684 после́дующем э: цель меняется э: на э: другую; то=сть
 685 возникает не просто стремление решить проблему, но
 686 стремление победить другую сторону. (.) стремление
 687 победить оппонента. (7.0) а:: но а: (.) а стремление
 688 победить оппонента как <<len>цель участия в конфликте,>
 689 может измениться на стремление причинить ущерб. (2.0)
 690 стремление причинить ущерб. (14.0) а причём э по мере
 691 а эскалАции конфликта, <<all>я уже обратила на это ваше
 692 внима́ние=а,> всё больше и больше а: ресурсов тратится
 693 на достижение победы; а ну а чем больше ресурсов э мы
 694 тратим, а: тем больше желание оправдать эти затраты; и в
 695 конце концов а: иногда возникает а желание а: (1.0)
 696 э::м: (.) потеря́ть э: меньше чем (.) другой оппонент.
 697 (.) то есть пусть я и не добьюсь своего в конфликте,
 698 э: но: э: а: (.) я буду стремиться к такому исходу, э:
 699 который э: <<all>при котором я потеря́ю меньше чем
 700 оппонент.> (.) оппонент потеряет больше. (.) затРАтит
 701 больше на этот конфликт. (1.5) то=сть вот такая может
 702 быть (.) э трансформация обсуждения целей (3.5) тут
 703 можно привести в качестве примЕ↑ра а:: игровую ситуА↑цию
 704 э:: (.) э: которая моделирует как раз таки вот э:: эту
 705 вот эскала↑цию э: и стремление э <<len>потре́тить э:: м
 706 (.) ме́ньше э:: м> (.) ну по меньшей мере не больше чем
 707 оппонент в э: конфликте; игровая ситуация которая
 708 называется э:: однодолларовый аукцион. значт на торги
 709 выставляется один доллар; э ну и участникам э это
 710 несколько человек предлагается э: выкупить этот доллар
 711 за ту сумму, которую (1.0) э: они предлагают; ну и
 712 получа́ется, что если человек выкупает его э за: (.)
 713 пятна́дцать центов, э то он получает дОллар, э минус
 714 пятнадцать центов; (.) которые в=общм=то (.) предложил.
 715 ну↑ вполне выгодный вариант. а нО есть одно небольшое
 716 условие; а: а:: участник который а: назвал
 717 предпослЕ↑дную сумму, э: должен выплатить эту сумму,
 718 э не получив ничего (.) взамен; ((короткий смех в
 719 аудитории)) (1.0) то=сть понятно. а=ну↑ сначала
 720 вовлекаются а: м:: достаточно легко в игру почему↑
 721 потому что в=общм=то э изначально а:: траты э не столь
 722 велики; более того, можно получить э:: гораздо больше
 723 чем (.) потратил; ну почему бы, например не приобрести
 724 доллар за пять (.) центов; (.) вот а:: но в
 725 после́дующем, желание потратить а:: м э:: н=не больше
 726 чем э другИе участники, которые также вовлечены в игру,
 727 э приводит к тому что называются всё более и более
 728 высокие суммы, (.) э:: суммы которые превосходят э::

729 <<len>стоимость вот> (.) того доллара который выставлен
730 (.) на торги; то=сть гораздо больше чем (.) доллар. (.)
731 понятно? а ну↑ и а:: э=м а:: исследователи которые
732 использовали такой игровой вариант, отмечают что иногда
733 а: а:: стоимость доходит <<gall>до четырёх пяти (.)
734 долларов;> <<r>вот> (.) э: в=общм тут понятно. а:
735 участник который назвал вторую сумму, он не хочет а
736 потерять больше э чем э тот кто этот доллар приобрел;
737 (2.0) поня?тно

738 Ст-ты: угму
739 Пр: а:: во↑т в=общм=то и в=э процессе эскала↑ции конфликта
740 а: стороны а: иногда стремятся а: а=м оправдать свои
741 тра↑ты оправдать по меньшей мере тем что противник
742 потерял (.) не меньше а то и больше чем (.) он сам; (.)
743 а:: ну и: ещЕ одна трансформация, которую претерпевают в
744 своём э развитии в процессе эскалации конфли↑кт это от
745 участия немногих к увеличению рядов; от участия немногих
746 к увеличению рядов; (.) то=сть понятно (.) а:: м: что
747 если изначально в конфликт вовлечены только
748 непосредственно противоборствующие стороны, (.) то мере
749 эскалации, (.) участников конфликта становится всё
750 больше и больше; (2.5) <<f>от участия немногих (.) к
751 увеличению э рядов ну или к увеличению количества
752 участников. (.) то=сть увели↑чивается количество
753 участников.> (8.5) увеличивается количество участников
754 (.) конфликта; (1.0) в него вовлекаются всё новые и
755 новые стороны. которые э принимают э сторону одного или
756 э второго оппонента. а:: м модЕ↑ли эскалации конфликта.
757 моде↑ли эскалации конфликта. (6.0) а: я познакомлю вас
758 с тремя моделями эскалации конфликта, которые были
759 предложены э такими исследователями как пройд и гэхеган.
760 ((идёт к доске и пишет на ней, возвращается назад))
761 пройд и (.) гэхеган (1.5) значит три модели эскалации
762 конфликта мы с вами рассмотрим. а: и начнём с агрессивно
763 оборонительной модели; (.) агрессивно оборонительная
764 модель. (11.0) агрессивно оборонительная модель. а:
765 согласно этой модели, роли э: сторон в конфликте
766 различны; выделяют роль агрЕссора, (.) и обороняющейся
767 стороны. (11.0) агрессор и обороняющаяся сторона. (1.5)
768 а: сами по себе наименования агрессор и обороняющаяся
769 сторона↑ а: а содержат некоторую оцЕнку; но вместе с тем
770 авторы обращают внимание на то что а:: м: (.) как бы э в
771 своей модЕ↑ли они: не=э: м:: а: м ярлыки которые
772 используют э не имеют вот такой вот э оценочной окраски;
773 (.) а: ну агрессор (.) понятно это а: м: <скажм
774 так>тихо> а ярлык который имеет э: несколько негативную

775 окраску; э вместе с тем как отмечают авторы а: а
 776 используя эти ярлыки они а такой оценки ни негативной ни
 777 позитивной не подразумевают. ПОд агрессором они понимают
 778 э: сторону которая стремится изменить существующее
 779 положение дел, агрессор это сторона которая
 780 сменит/стремится изменить существующее положение дел,
 781 (6.5) а поэтому начинает предпринимать какие то
 782 действия; (2.5) ну а обороняющаяся (1.0) это та сторона
 783 которая противостоит этим устремлениям. (12.0) ((идёт к
 784 доске и пишет)) то=сть вот понятно. у нас есть агрессор
 785 есть обороняющаяся сторона (.) и агрессор пытается а:
 786 повлиять на: а второго субъекта для того чтобы изменить
 787 существующее положение дел; а обороняющаяся сторона а
 788 противостоит вот=э этим воздействиям; (.) а: но э: (.)
 789 как правило агрессор сначала использует какие то МЯГкие
 790 тактики, и: а постепенно а поскольку обороняющаяся
 791 сторона а противостоит а: подобным воздействиям,
 792 начинает использовать всё более жёсткие тактики. (.) а
 793 ну↑=и отсюда и эскалация конфликта. переход от более
 794 мягких к более жёстким тактикам а и усиление
 795 соответственно напряжённости в (.) конфликте. (2.0)
 796 а:=агрессивно оборонительная моде: ↑ль э: эскалации
 797 конфли↑кта достаточно распространена в обыденном
 798 созна↑нии и очень часто люди в конфликте стремятся а:
 799 найти зачИнщика (.) то=сть того кто первый (.) а: начал
 800 (.) а предпринял какие то а действия для того чтобы
 801 изменить ситуацию а: и: э: именно этого (.) зачинщика
 802 (.) агрессора обвиняют в том что возник конфликт. (1.0)
 803 и в конфли↑кте люди очень часто стремятся найти кто прав
 804 кто виноват, и в качестве такого виновного как правило
 805 рассматривают агрессора; а: как зачИнщика как тот кто
 806 первым нАчал а вот именно агрЕссор в терминологии
 807 Авторов э это тОт кто стремится изменить существующую
 808 ситуацию. а.: моде↑ль данная моде↑ль подчеркивает
 809 односторонний характер эскалации, (1.5) односторонний
 810 характер эскалации, (.) а: вместе с тем эскалация (1.0)
 811 чаще всего представляет собой двусторонний (.) процесс;
 812 (14.5) двусторонний процесс; (.) и любая а: реакция
 813 пЕрвого субъекта вызывает обычно а реакцию вторОго
 814 субъекта; (.) которая вызыва/воспринимается первым как
 815 дЕйствие вызывающее а с его стороны в свою очередь
 816 ответную реакцию. то=сть вот такой вот круговой процесс.
 817 (.) (...) обороняющийся а субъекты а и б; и
 818 соответственно а: а действия субъекта а (.) вызывают
 819 определенную реакцию у субъекта б; (.) который в свою
 820 очередь (.) реагируя (.) а вызывает ответную реакцию у

821	первого субъекта; (9.0) этот двусторонний характер
822	эскалации подчёркивает э следующая модель эскалации э
823	спиральная модель. (1.0) спирАльная (.) от слова
824	спирАль. (3.5) спиральная модель эскалации конфликта.
825	(3.0) согласно данной модели эскалация предстаёт как
826	результат действий и противодействий (.) результат
827	действий и противодействий образующих замкнутый круг.
828	(7.0) результат действий и противодействий (.)
829	образующих замкнутый круг. (11.5) э: причём с каждым
830	новым витко↑м э: с каждым новым вот этим вот э: (.)
831	кругом эскалации, э стороны используют всё более и
832	жёсткие тактики. использование жёсткой тактики стороной
833	(.) вызывает соответствующую реакцию использование
834	жёсткой тактики стороной б; а: которая в свою очередь
835	вызывает ответную реакцию у пе↑рвого субъекта, и
836	использование ещё более жёсткой тактики; то=сть каждый
837	новый виток предполагает использование всё более и более
838	а жёстких тактик. а нУ↑ и опять растёт э:: э список э:
839	спорных вопросов, а по поводу которых э стороны вступают
840	в противоборство; ну и увеличивается а количество
841	участников а: которые э: э: также вовлекаются в
842	конфликт. то=сть в конфлИкт вовлекаются всё новые и
843	новые участники. (4.5) значит э: и: э: продолжением
844	спиральной модели эскалации конфликта, является
845	следующая модель; (.) модель структурных изменений.
846	(5.0) модель структурных изменений. (7.5) модель
847	структурных (.) изменений; по сУ↑ти это расширенный
848	вариант спиральной модели. (.) расширенный вариант
849	спиральной модели. (13.0) (значт=то=сть) в эту схему
850	добавляются структурные изменения; это значит. а что
851	действия а субъекта а (.) вызывают структурные изменения
852	(.) у субъекта б; (1.5) которые влекут за собой
853	использование жёстких тактик, (.) вызывающих (.)
854	структурные изменения у субъекта а, (.) и так (.) по:
855	(.) спирали;
856	Ст: а можно пример привести
857	Пр: <<all>э счас я приведу расшифрую что такое структурные
858	изменения; а к структурным изменениям авторы относят>
859	э:: изменения (.) в психик/психологических состояниях
860	(1.0) отдельных индивидов, (1.0) изменения
861	психологических состояний отдельных индивидов, (10.0)
862	значт под изменением психологических состояний и::
863	подразумеваются э те самые э искажения иллюзии
864	восприятия, э которые мы с вами уже рассматривали. (.)
865	формируется а негативная установка в отношении
866	оппонента. (2.5) э в конфликте видится только два

867 возможных варианта исхода. (2.0) либо я выиграю, (2.0) и
 868 получу всё (.) либо не получу ничего проиграю. (1.0) это
 869 то самое обезличивание и э: (.) э дегуманизация, (.)
 870 которые облегчают причинение вреда. (.) оппоненту. (7.5)
 871 то=сть в процессе эскалации э: отношение к оппоненту
 872 э: становится всё более и более враждебным а:
 873 формируется установка на соперничество э: на победу в
 874 конфликте э по принципу всё или ничего э и все эти
 875 изменения они а: а:nn: обуславливают стойкость
 876 эскалации; и а: ведут к росту напряжения в конфликте.
 877 а: кроме того к структурным изменениям э: авторы
 878 относят также изменение структуры и функционирования
 879 группы. (.) изменение структуры и функционирования
 880 группы. (2.0) ну опять таки речь идёт о тех конфликтах,
 881 в которых в качестве субъекта выступает группа. не
 882 отдельный индивид а группа. (8.5) э в процессе эскалации
 883 э наблюдаются следующие изменения в структуре
 884 функционирования группы. во первых, это групповая
 885 поляризация. групповая поляризация. (7.5) э в процессе
 886 групповых обсуждений возрастает экстремальность э: э:
 887 н=негативных установок в отношении оппонента. (.) в
 888 процессе обсуждения в группе возрастает
 889 экстремальность (.) негативных установок. (2.5) в
 890 процессе обсуждения в группе возрастает экстремальность
 891 негативных установок. (3.0) это появление
 892 соответствующих групповых норм. (.) появление групповых
 893 норм, (.) которые поддерживают дух соперничества. (2.5)
 894 появление групповых норм которые поддерживают дух
 895 соперничества. (3.5) ну например нормой может стать, э
 896 не общаться с оппонентом; э: входить в минимум
 897 контакта; э не проявлять доверия; (6.0) всячески
 898 демонстрировать э: негативную установку (.) в отношении
 899 оппонента; это становится своего рода групповой нормой.
 900 то=сть в группе принято; (.) проявлять недоверие (.)
 901 враждебность по отношению к оппоненту (.) не
 902 контактировать и так далее. (1.0) а: появление
 903 групповых целей соперничества. (1.0) целей группы (1.0)
 904 появление групповых целей соперничества. (13.0)
 905 повышается сплочённость группы. (.) повышение
 906 сплочённости; (8.0) вовлечённость во внешний конфликт
 907 способствует росту (.) внутригрупповой сплочённости.
 908 (3.0) а: <<len>проявляет себя> огруппление мышления.
 909 (.) огруппление мышления. (5.5) из курса по социальной
 910 психологии э: помните что такое огруппление мышления
 911 (2.0) ну↓. предоставьте обратную связь да или нет
 912 (3.5)

913	Ст:	может быть как обобщение такое (сильное) (.....)
914		опущение (.....)
915	Пр:	<<pp>не:т>
916	Ст:	(может быть дихотомичное такое) (.) да или нет (.) вот
917		плохие или хорошие
918	Ст:	(.... [.....])
919	Ст:	[(.....)]
920	Пр:	огруппление а: мышления а: это такая а скажм=так модель
921		группового мышления при котором э э члены группы не
922		могут дать э реалистичную оценку э другим альтернативным
923		вариантам поведения или действия. (.) это значит что
924		члены группы э столь единодушны в том что тот вариант
925		решения который они выбрали а является самым верным и
926		оптимАльным, что альтернативные варианты либо не
927		рассмАтриваются либо отбрасывают как не оптимАльные; не
928		адекватные. (1.5) а: ну и сле↓дствие э огруппления
929		мышления э: проявляет себя как уверенность в собственной
930		правоте (2.0) в том что э:м (1.0) э=сопЕрничество с
931		оппонентом (1.0) в тех формах в которых оно себя
932		реализует это (.) самый оптимАльный (.) самый (.)
933		адекватный вариант (.) взаимодействия. (8.0) а:=ещё одно
934		изменение это появление так называемых а воинствующих
935		лидеров и воинств/выделение так называемых воинствующих
936		группировок. что это значит сейчас поясню. (9.0) а:
937		ли↑дером как правило становится челове↑к который в
938		наибольшей степени соответствует ожида↓ниям членов
939		группы, и требованиям ситуации; и как правило в ситуации
940		конфли↑кта а: а: м:: (1.0) предъвляютя а трЕбования
941		определённые требования к поведению человека который
942		может стать ли↑дером, и этим трЕбованиям наиболее
943		соответствует лидер ориентированный на сопЕрничество; а
944		то есть то что в терминологии авторов получило название
945		вои↑нствующий лидер. а: лидер который э: э поддЕрживает
946		дух соперничества (.) в группе. (6.0) а ну: а:
947		воинственные группировки а могут появиться в
948		неорганизованных группах (4.0) могут появиться в
949		неорганизованных группах (.) ну и в качестве приме↑ра
950		(4.0) в качестве примера можно привести э: ну например
951		э: м: забастовочный комитет. (.) то=сть это <<len>та
952		самая гру↑ппа которая а: активна в> реализации
953		конфликтного взаимодействия. (9.0) и трЕтий тип
954		структурных изменений (.) третий тип структурных
955		изменений (2.0) то=сть ну мы с вами а: проследили
956		структурные изменения на уровне отде↑льного индивида как
957		участника конфликта на уровне гру↑ппы (1.0) а: и э
958		третий тип это изменения в соо↑бществах которых

959		принадлежат стороны конфликта. изменения в сообществе
960		которым принадлежат стороны конфликта. (12.0) ну и в
961		качестве тех изменений которые э способствуют эскалации
962		э: конфликта указываются следующие. (.) во первых это
963		поляризация сообщества. (.) поляризация сообщества.
964		(3.0) то=сть нейтральные а:: стороны, (.) как правило
965		приб/примыкают к одному из оппонентов в конфликте. (4.0)
966		а:: либо примыкают э: к более (.) близкому (.) участнику
967		(.) э: либо а к той стороне которую считают менее
968		виноватой в возникновении конфликта; (5.5) а: ну: и в
969		результате сообщество может разделиться на два лагеря
970		(1.0) э что в=общм=то (2.5) усиливает остроту и
971		интенсивность конфликта; (15.0) <<all>то=сть модель
972		структурных изменений=понятно.> (.) действия а пёрвого
973		субъекта изменения на уровне отде↑льного индивида э
974		группы и э более широкого социального контекста
975		сообщества а: в котором конфликт возникает и развивается
976		а естественно э использование э более жёстких тактик, э:
977		которые вызывают структурные изменения у субъекта а. (.)
978		и эти структурные изменения обуславливают интенсивность
979		эскалации рост напряжённости конфликта. э как правило
980		эскалация не длится бесконечно и доходит э до:
981		определённой то↑чки которую ещё называют э мёртвой
982		точкой или эскалационным тупиком. мёртвая точка или
983		эскалационный тупик. ((идёт к доске и пишет на ней)) ну.
984		обозначим её (.) эскалационный тупик ((возвращается
985		назад)) значит=э дальнейшая эскалация а:=м: дальнейший э
986		рост напряжё↑нности в отношениях э скорее всего приведёт
987		к э разрыву отношений, к=э разрушительным последствиям.
988		то=сть если продолжать использовать всё более и более
989		жёсткие та↑ктики э если продолжать использовать а
990		такти/э: стратегию а: соперничества конкуренции э: то
991		это приведёт к=э разрушительным последствиям. а: и как
992		правило а это та самая последняя а тОчка а а: а: м:
993		перейдя котОрую э: продолжая эскалАцию а стороны уже в
994		последующем не смогут восстановить отношения. (1.0)
995		то=сть это тот самый а переломный момент в ссоре когда а
996		стороны либо восстанАвливают отношения либо перейдя этот
997		предЕл э: м в=общм=то э: м (.) отношения уже не могут
998		быть восстановлены как э доброжелательные э: (3.0) э это
999		эскалационный тупик.
1000		(1.0)
1001	Ст:	можно вопрос
1002	Пр:	да
1003	Ст:	скажи↑те а как узнать (продиагностировать) когда вот эта
1004		мёртвая точка достигнута

1005	Пр:	а:: м: <<all>не совсем понятен вопрос,> (.) что значит
1006		продиагностировать
1007	Ст:	(.....) мёртвая точка когда ещё возможно (что то
1008		предпринять)
1009		(2.5)
1010	Пр:	ну опять таки э я не знаю как ответить на ваш вопро↑с
1011		потому что а: существуют различные а:: конфликты по
1012		своему содержанию по своему уровню одно дело это
1013		конфликт между супругами другое дело это конфликт между
1014		государствами э (.) но мёртвая точка это а:: если это
1015		между государствами конфликт то вот э (сразу вспоминаю)
1016		ядерные ракеты это вот как раз таки э:: может быть та
1017		самая (.) э мёртвая точка а после которой возможны а:
1018		достаточно серьёзные разрушительные последствия; а
1019		супруги а: вот этой мёртвой точкой в супружеском
1020		конфликте может быть а а: тот самый спор на повышенных
1021		тонах когда а супруги наговорят а друг другу э столько
1022		нелицеприятных вещей а что утратив собственный облик,
1023		потом в последующем э не смогут нормально
1024		взаимодействовать; (.) то=сть это будет эскалационный
1025		тупик или мёртвая точка после а а: которой дельнейшая
1026		эскалация а приводит к разрушению отношений;
1027		восстановить которые оказывается невозможно; но как
1028		правило к этой точке стороны всё таки прекращают
1029		эскалацию; э: м: э: во первых это происходит потому что
1030		тактика противостояния она не даёт результатов; (.) она
1031		э: прова/то=сть проваЛ тактики противостояния. (3.5) и
1032		соперничество не приводит к желательному результату.
1033		(1.0) э кроме того к определённом моменту времени
1034		истощаются ресурсы. (3.0) истощение ресурсов также
1035		приводит к э: прекращению эскалации. (2.0) заканчивается
1036		время (.) деньги (.) физИческие (.) силы (2.5) а::
1037		прекращение эскалации может быть связано также с
1038		потерой/потерей социальной поддержки. (.) потеря
1039		социальной поддержки. (6.0) а: также с тем э: что э
1040		затрАты э: на победу в конфликте стороны оценивают как
1041		нЕприемлемые. (1.5) стороны оценивают затраты (.) на
1042		побе↑ду в конфликте как нЕприемлемые. (7.0) а стороны
1043		оценивают затраты на победу в конфликте как
1044		неприемлемые. то=сть оказывается что на а:: участие в
1045		конфликте уже столько потрАчено, а что то чего можно
1046		вообщЕ добиться в конфликте а эти траты не оправдывает.
1047		а по этой причине эскалация а: дальнейший рост
1048		напряжённости в конфликте э как правило э прекращается.
1049		а это тот самый этап когда стороны уже э=м а:=м: готОвы
1050		прекратить а: соперничество но вместе с тем э: ещё не

1051		готовы к сотрудничеству; а и переговоры э: на этом этапе
1052		э то=сть стороны уже в=общм=то вступают в переговоры но
1053		переговоры на этом этапе э э характеризуются
1054		соперничеством и противостоянием. а соперничеством и
1055		противостоянием по э следующей причине. когда мы уже
1056		знаем что а дальнейшее соперничество не принесёт
1057		результатов; также мы знаем что а затраты не окупят а: а
1058		итог э даже если этим итогом станет победа; а а но
1059		вместе с тем мы ещё не готовы а пойти на какие то
1060		уступки пойти на встречу оппоненту; почему. потому что в
1061		обострённом конфликте а: шаг навстречу э: может быть
1062		проинтерпретирован противоположной стороной как
1063		проявление слабости. ну а свою слабость
1064		продемонстрировать не готов не один из участников;
1065		поэтому это как раз таки тот этап когда стороны уже
1066		знают что дальнейшее противостояние бессмысленно, но
1067		ещё идти на сотрудничество и делать какие то шаги
1068		навстречу они не готовы. а=боясь потерять собственный
1069		облик и продемонстрировать собственную слабость. а: и
1070		очень э эффективным в данном случае является привлечение
1071		к переговорам э третьего лица то=сть посредника.
1072		посредник как раз таки то лицо↑ которое э позволяет э:
1073		э: не продемонстрировать собственную э слабость и
1074		перейти к переговорам которые носят характер (.)
1075		сотрудничества. (1.0) то=сть к поиску взаимовыгодного
1076		варианта решения. (1.5) к поиску более конструктивного
1077		выхода из ситуации. (6.5) и вот в Этот момент наступает
1078		дэскалация. (1.0) то=сть снижение напряжённости; (1.0)
1079		эскалация эскалационный тупик и (.) дэскалация. (9.5)
1080		вопросы (.)<<r>какиенибудь>
1081	Ст:	скажите вот если (.) конфликт нельзя (.) (какое то
1082		решение найти то вот где здесь располагается эта)
1083		мёртвая точка в этом случае если (этот конфликт возник
1084		между враждующими сторонами) (.....)
1085	Пр:	то=сть как раз таки э это те действия а которые а ведут
1086		к разрушению подрыву э: а статуса а того или иного лица;
1087		а которые в=общм=то могут просто напросто а привести к
1088		тому что стороны а начинают вредить друг другу; (1.0)
1089		то=сть причинять ущерб
1090		(1.0)
1091	Ст:	(.....) мёртвая точка
1092		(.....)
1093	Пр:	какой перелом здесь может быть
1094		перелом↑ это как раз та точка, после которой в=общм=то
1095		вернуться к э низкой напряжённости в отношениях уже
		нельзя; а и а в данном случае это тот самый предел за

1096		которым стороны уже пытаются а:: а:: м:: разрУшить друг
1097		друга разрУшить ну например э в плане стАтуса а того
1098		положЕния которое они занимают (.) если это в
1099		организации какие то сотрудники; (1.0) вплоть до
1100		разрушения на таком уровне; (4.0) ещё вопросы
1101		<<rp>какие то>
1102	Ст:	(что значит) вот прекращение эскалации это я (не)
1103		понимаю вот я не могу (.....) и поэтому (она
1104		прекращается)=
1105	Пр:	=а отчАсти потому что истощаются си↑лы ресу↑рсы, э::
1106		которые необходимы для дальнейшего а роста эскалации;
1107		отчАсти потому что стороны обнаруживают а что а: цЕль не
1108		оправдывает средства что они затрагивают гораздо бОльше э
1109		э: чем могут получить от конфликта а и эти траты считают
1110		неприемлемыми; отчАсти потому что осознали что а
1111		дальнейшее противостояние не эффектИвно оно не приносит
1112		результат;
1113	Ст:	(что значит потеря) социальной поддержки
1114	Пр:	а: это значит что э:: некие третьи лица а: а которые а:
1115		оказывали поддержку э: э участникам э: прекратили её
1116		оказывать. (в плане) социальной поддержки (.) что
1117	Ст:	(.....) они могут (.....) то есть эскалация
1118		(.....)
1119	Пр:	а эскалация предполагает рост напряжённости и
1120		ориентацию на соперничество
1121	Ст:	а уступки
1122	Пр:	а уступки это уже (.) дЭэскалация то=сть это уже
1123		последующее
1124	Ст:	то=сть дЭэскалация это (.)=
1125	Пр:	=да дЭэскалация это снижение напряжённости ну и как раз
1126		таки может э: э: протекать путём/на основе взаимных
1127		уступок
1128	Ст:	я не понимаю это отдЕльно после эскалации или это как
1129		бы часть эскалации
1130	Пр:	ну вот (.) тут можно так ((идёт к доске и пишет на ней))
1131	Ст:	(.....)
1132	Пр:	вот смотрите
1133	Ст:	(.....)
1134	Пр:	либо пИ↑к (.) противоречия либо дээскалация как
1135		снижение (3.5) напряжения. (1.0) я ответила? на (.) ваш
1136		вопрос (1.5) ещё вопросы (2.0) а:: ну чтО тогда на
1137		сегодня всем спасибо (1.0) вот у нас <<rp>я имею в виду
1138		(.....) ещё будет семинар э вы аудиторию не смотрели,>
1139	Ст:	(.....)
1140	Пр:	<<rp>э: ну: тогда э (.) внизу встречаемся;>

Использованные знаки транскрипции¹

[]	Накладывающиеся и параллельно произнесенные фрагменты речи.
[]	речи.
=	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
(.)	Микропауза (до 1 с).
(2.0)	Пауза, оцененная как длящаяся приблизительно 2 с.
и=э	Растяжение единицы речи.
:, ::, :::	Удлинение, в зависимости от длительности.
((смеется))	Описание смеха.
((кашляет))	Описание пара- и невербальных действий и событий.
<<смеясь>>	Описание сопровождающего речь пара- и невербального длящегося действия.
()	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
(такой)	Предполагаемый текст, указывающий на неуверенность в расшифровке.
акцЕнт	Ударение.
↑	Повышение интонации.
↓	Понижение интонации.
?	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
,	Постепенное возрастание интонации в конце единицы речи.
-	Неизменяющаяся интонация в конце единицы речи.
;	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
.	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
/	Обрыв высказывания или слова
<<p> >	<i>Piano</i> , тихо.
<<pp> >	<i>Pianissimo</i> , очень тихо.
<<f> >	<i>Forte</i> , громко.
<<all> >	<i>Allegro</i> , быстро.
<<len> >	<i>Lento</i> , медленно.
<<rall> >	<i>Rallentando</i> , замедля темп.

¹ В соответствии с основными, несколько модифицированными применительно к настоящему случаю правилами расшифровки разговорно-аналитической системы транскрипции (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), см.: *Selting M. et al.*, 1998.

СОДЕРЖАНИЕ

О завязывании «академических шнурков» (<i>Т. В. Тягунова</i>).....	3
<i>Г. Гарфинкель</i> . Исследование работы преподавания университетского курса химии в формате лекции	10
<i>Т. Тягунова</i> . Академическая лекция (О некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении).....	40
<i>Д. Фрэнсис, С. Хестер</i> . Некоторые организационные черты университетских лекций.....	84
<i>А. Корбут</i> . Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций... ..	92
<i>Б. Штродт-Лопес</i> . Связывая все воедино: отступления в университетских лекциях	126
<i>А. Полонников</i> . Социальное действие лекции (Конструирование академической реальности).....	155
<i>Дж. Дайер, Д. Келлер-Коэн</i> . Дискурсивное конструирование профессионального Я посредством нарративов личного опыта.....	165
<i>А. Полонников</i> . «Лекции о Прусте» М. К. Мамардашвили: методическая проекция.....	191
<i>И. Гофман</i> . Лекция.....	222
Приложение	254

Научное издание

Серия «Образовательные исследования»

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКЦИЯ:

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ

Сборник научных статей

В авторской редакции

Технический редактор *Г. М. Романчук*

Корректор *С. П. Гринкевич*

Компьютерная верстка *Е. В. Заиченко,*

О. С. Виноградовой

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 10.11.2010.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 16,28. Уч.-изд. л. 16,57.

Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский

государственный университет.

ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.

Пр. Независимости, 4,

220030, Минск.

Отпечатано

с оригинала-макета заказчика.

Республиканское

унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского

государственного университета».

ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.

Ул. Красноармейская, 6,

220030, Минск.