

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

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, беспроегранный 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 игнорируемости 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 подогнанная «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 прочесть 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 именовании 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 *столь* 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. Перечитайте 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 делимости 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: вопрос}

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 нравятся 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 сектах* – 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.