УДК 378.091.321(082)
ББК 74.58я43
А38

Серия основана в 2006 году

Р е ц е н з е н т ы:
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

СВЯЗЫВАЯ ВСЕ ВОЕДИНО: ОТСТУПЛЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЛЕКЦИЯХ[1]

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», активирует структурированный набор контекстуальных допущений и ожиданий, используемых для заполнения пробелов в информации и приписывания относительной значимости (*Бейтсон*, 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 отступлениям 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 искажать 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 направляющие[1], 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 импликатурой (*Grice*, 1975, *56–57*), в особенности – импликатурой 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 обсуждаемый 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 активируемые, 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-

рактеристикам, 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 Фрейде на две основные части, первая из которых посвящена структурам и процессам сознания, а вторая – стадиям развития. В первой части преподаватель презентирует 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 агрессивными ++
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 роль[1]. 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:

та̀к что
в действи́тельно решающие момѐнты
хотя он: +
техни́чески 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 теорети́ческой точки зрения,
эти два ин’стинктивных влечѐния
на рâвных между с’обой, +
е–есть ’много + свиде́тельств,
если вы загляните в в его ’работы,
того что всё вертелось вокруг се́кса +
это было было более: вы̀раженным.
на са̄мом деле суть в этом↓
я́сно?

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 личностно-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 про̀чим,
Фрейд также:
”и” вам ва́м это может быть любопы̀тно, (обращается к студенту)
ну по крайней мере мне́ было, +
что + Фрѐйд ’также говорил
что именно на ана́льной стадии
можно ’впервые наблюда̀ть: +
прѝзнаки:,
вне’шние поведе́нческие признаки,
агресси́вной + ’стороны: +
человеческой нату̀ры.
инсти́нкта + ’агрессии.
так что + агрѐссия ++ ’выходит наружу. ++
и” это было ’почти ++ как часовой механи́зм,
по крайней мере в случае мои̇х ’детей,
это было + в ра́мках этих ’временных границ
это э:
и” я ’думаю это характе́рно для мно́гих родителей наверное,
вы ста̀лкиваетесь ++
действительно со множеством форм а’грессии

со стороны своих детѐй,
’но ++ в: осо’бенности + кусà́нием. ↓
та́к?
так что есть своего рода сме́сь
ор:àльного + и” ана́льного ’аспектов в этом.
и” ’дети действительно ’начинают куса́ться. +
они куса́ют + друг дрỳга, +
и э:
ли́чно моя мать ’лечила нàс от этого
’кусая нàс
э:
я попытался держать себя в рукàх
и не ’кусать свои́х 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 личностно-пристрастным фреймами Фрейда, обнаруживающимися в его работах. В то же время, придавая отступлению личностный оттенок, преподаватель модифицирует повседневный фрейдовский фрейм, чтобы тоже привести его в соответствие[1].

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 «заметания 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. Отступление[1] делается в тот момент, когда он заканчивает с Гоббсом. Я разделила отступление на четыре части. Сначала указывается наиболее принципиальное расхождение между Аристотелем и Гоббсом:

> кста̀ти
> какова це́ль гражданского об’щества
> согласно Го́ббсу? ++
> каково для́ чего̀ гражданского об’щества? +++
> жи̇̀знь. +
> ’не хоро́шая жизнь,
> а жи̇̀знь.
> это крайне э э + э эффе́ктная реду̀кция политики. +
> а что ’происходит со всеми остальны̀ми ’вещами? ++
> ну там + добро́детелью и”
> ну ’всякими ’такими интере́сными вещами?
> ’что происхо́дит с ними?
> всё про́сто,
> согласно Го̄ббсу,
> они ’не имеют отношѐния 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:

> другѝми словами,
> Гòббс это ’первый ярко вы’раженный распространи́тель
> он заи̇мствует это по большому счету у Макиаве́лли, +
> но ’Гоббс первый кодифика́тор +
> учѐния +
> которое принципиа́льно разводит
> э̀тику и поли́тику.
> они становятся разли́чными ’предметами, ++
> которые разуме́ется +
> по своей приро́де +
> они нѐ таковы.
> согласно Аристо́телю,
> они представляют собой две́ части ’одного и тогò же.
> …
> э̀тика и” поли́тика.
> это всё одна́ ’большая ’наука. +
> но ’не для Гòббса,
> или: + исследователей поли́тики ’после Гòббса. ↓

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»:

> ита̀к ++
> ’если это ве́рно ’тогда,
> поня̀тно +

что политическое объединение больше не является всеобъе́млющим.
это поня́тно?
оно не свя̀зано:
ни с каки́ми человеческими интересами,
и” это ведѐт: к
’тому что получает более ясное выражение у ’Локка,
это сло́жно ’обнаружить у Го̀ббса,
но у Ло́кка это четко вѝдно,
нас подво̀дят к идее
огранѝченного правлѐния +++
вы ’понимаете что я имею в виду̀
испо̀льзуя вы’ражение +
’индивидуали́зм? [утвердительная реакция студентов]
Го̀ббс это ээ ’первый ’великий распространи́тель
индивидуалѝзма. ↓

Описание гоббсовского разделения политики и этики и «эффектной редукции 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 редукция политики безусловно важна и сохраняет свою релевантность)[1].

Индивидуализм оказывает дополнительное прагматическое влияние, поскольку это привычный, повседневный фрейм, который подтверждает и усиливает редукцию 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 индивидуалѝзма,
и” той ’доктрины пра́в,
которая у нас ’есть сего́дня, +
если вернуться назад и” взглянуть на аристо́телевскую схѐму,

[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 + тоталита́рной.
но это не-
само это ’слово
ничего не зна̀чит для ’Аристотеля,
или ничегò не ’значило бы для ’Аристотеля, +
дело прòсто в том:
что политѝческое объединение всеобъе́млюще. +++

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:

ита̀к:
…
говоря́ об американской конститу̀ции
мы можем +
…
показа́ть всё это
лу̀чше.

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 курса[1], 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:

кста̀ти,
…
это имеет ’отношение ко всему ку̀рсу,
да̀,
потому что ’всё о чем мы говорим в ходе ку̀рса
это то где те́м или иным образом
мы используем оди̇̀н или несколько из этих ме́тодов,
…
и”: порой живо̀тные +
могут быть подходя́щими для использования в исслѐдовании
а иногда могут быть не́т,
но эти ме́тоды
имеют + преиму́щества и” ограничѐния
которые действительно следует понимать. ++
я имею в виду ”потому что ваши де́ньги:, +
’нравится вам это или нѐт,
будут вкла́дываться в многочисленные
будут: +
ммм не + не в бу́дущем
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
вкла́дываться в многочисленные исслѐдования которые +
’делаются на живо̀тных,
и” нек–’некоторые из них ’крайне сомнѝтельны.

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 сѝлу +
приро́ды исслѐдования,
я имею в виду если вы хотите изучать э- эмо́ции у светляко̀в,
тогда прости́те: меня́. +++
они могут их име́ть,
почем мне зна́ть,
но они вероя́тно не похожи на мои̇.
[развитие примера со светляками]
но вы понима́ете,
обобща́емость некоторых ис’следований сомнѝтельна, <...>

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 ме́тоды которые ’используются
могут ’давать: очень ’сомнительные результа̀ты
мм примени́мость которых мм
в + ’силу мѐтода
она мм она сомни́тельна. +++
я хочу ’привести вам примѐр.
…
этот па̀рень
из Университета Пенсильва̀нии
прислал мне + плѐнку,
…
я имею в виду это злободнѐвно.
возле НИЗ́ была большая ’демонстрация ээ +
на прошлой недѐле ++
за ’закрытие + ’клиники че́репно мозговых ’травм +
в Университете Пенсильва̀нии.
вы слы́шали об этом? [смешанная реакция студентов]
так что у меня есть + ви́деозапись +
того что происхо̀дит + в ’клинике че́репно мозговых ’травм +
в Университете Пенсильва̀нии.
ммм и” это странно:
я скажу̀ вам так.
я имею в виду что я я имею в виду что я ’не +
я один из тех кто проводи́л
исследования на живо̀тных,
поэтому я ’не говорю̀ с вами
как человек который никогда́ этого не дѐлал
и” знает об э́том ’понаслышке.
я занима̀лся этим.
та̀к что:
в ’клинике че́репно мозговых ’травм в в: +
в Ю Пен
у них есть обезья́ны ++
которых: подверга̀ют достаточно ++
’серьезным + ээ: ударам
по головѐ +
чтобы имити́ровать ++
’закрытые ’черепно мозговые тра̀вмы +
у людѐй +
при автомоби́льных ’авариях. +++
ита̀к:
когда вы попадаете в автомоби́льную ’аварию +

получа̀емая: вами ’черепно мозговая травма
является ’функцией мно́жества различных ’вещей.
[приводит список семи вещей, влияющих на черепно-мозговые травмы]
так что: все́ обезья̀ны в этом месте
изучаются именно для этого
они ’слу̀жат
по настоя́щему +
нау̀ке,
что касается угла́ уда̀ра,
и” х̀м! +++
и” конечно
на ’головы обезьянам надевают такие + такие шле́’мы +
для + эксперим́ента
но когда эксперимент заверше́н
шлем отделя̀ют следующим + образом
берут молоток и” долото́
и” стуча̀т по нему
что коне́чно не прихо̀дит в голову:
никому + при проведении эксперимѐнта
это + может затрудни́ть эксперимѐнт,
[все смеются]
потому что потом вы не зна̀ете
была ли ра́на ’вызвана
манипуля̀циями во время эксперим́ента
(или) уда̀ром
то есть вы не знаете.

Данная история очень эффективно активирует 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 ни̇ было:
’много раз
и” и” я не я не говорю только о клинике че́репно мозговых травм
в Ю Пѐн,

я имею в виду что есть ’много причин + сомнева́ться
в в в достове́рности
такого рода информа̀ции, +
но + ’даже в области физиологи̇̀ческой психоло́гии,
существуют определенные досто̀инства 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 повлия́ть
на то ’что мы и̇̀щем. ↓

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 активирует 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 Фрейду)

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 ИНСТИНКТАХ 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 фраза|

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 их 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 опознаваемыми[2].

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 дискурса[3]. Более того, лекционные отступления, как правило, делаются 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 встречается[4].

---

[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 их 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. Общепринятая 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 Гамперцом (*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 интервью[1].

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 отельных 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 соответствие 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. Laberge, 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.

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

Schiffrin, D. Discourse markers / D. Schiffrin. 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.