

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Коммуникативное взаимодействие на учебном занятии: знание как условие и фактическое достижение анализа

УДК 378.147.32

Коммуникативное взаимодействие на учебном занятии: знание как условие и фактическое достижение анализа*

Т. В. Тягунова, младший научный сотрудник

В статье обсуждаются процедурные моменты осуществления аналитических действий при анализе коммуникативного взаимодействия, разрабатываемые в традиции анализа разговора. На примере анализа конкретного случая взаимодействия на учебном занятии показывается, каким образом образовательное действие производится в качестве «образовательного действия».

Communicative Interaction in the Classroom: Knowledge as a Condition and a Factual Achievement of Analysis

Т. Тягунова, junior researcher

The article discusses a procedural aspects of analytical actions in the course of communicative interaction analysis viewed from the perspective of Conversation Analysis. The ways of producing educational action as «educational action» are discussed with the help of concrete case of classroom interaction.

Каким образом образовательное действие производится как «образовательное» действие?

На материале фрагмента аудиозаписи конкретного учебного занятия будет показано, как образовательное действие может производиться именно в качестве «образовательного действия». Расшифровка аудиозаписи занятия производилась в соответствии с правилами транскрибирования, принятыми в рамках техники анализа разговора¹. Приводимый ниже фрагмент представляет собой отрывок разговора, который осуществлялся между двумя преподавателями и студентами в рамках учебного занятия в одном из ВУЗов г. Минска².

Фрагмент 1

089	(3.8)
090	Пр. 1: <>p>да=да=да> (.)ну=интeРЕсно↑
091	а=ещё=а=ещё какие
092	наблюдения=обнаружения (3.8) вот
093	ксения э:: говорит о (.) такой э::
094	таком техническом интересе да, (.)
095	вот; кого=который у неё возник да,
096	((смеется)) при знакомстве с этой
097	работой
098	(4.0)

* Продолжение. Начало см. В № 3 за 2007г.

¹ В соответствии с основными правилами расшифровки GAT (Gesprachsanalytisches Transkriptionssystem – Разговорно-аналитическая система транскрипции) в версии, приведенной в [1, с. 91-122].

² Одним из преподавателей была автор данной статьи.

Как член общества, в котором я живу в качестве обычного человека, я, как и любой другой компетентный член данного общества, имею некоторое представление о том, что подразумевается под словами «преподаватель», «студент», «ВУЗ» и т. п. Все это входит в общий запас моего повседневного знания, разделяемого вместе с другими членами. Возможно также, что я обладаю еще и некоторым специфическим, или можно было бы сказать «этнографическим» [2, с. 96-124], знанием – в том случае, если я, кроме того, принадлежу к сообществу преподавателей и студентов данного ВУЗа (данного факультета и т. д.). Означает ли это, что именно имеющееся у меня знание и позволяет мне осуществить в дальнейшем анализ данного фрагмента взаимодействия? В таком случае мне следовало бы пойти более экономичным путем и произвести ряд здравоосмысливших заключений, не изнуряя себя чтением неудобоваримого текста стенограммы, которую я, впрочем, могла бы присовокупить затем в качестве иллюстрации моих выводов. (Правда, тогда я рисковуя своей репутацией «объективного» исследователя, основывающего свои выводы на данных, а не наоборот; однако этот риск в действительности не очень велик, поскольку «нормальный» способ представления исследовательских действий требует от меня следования формату документа, а не протокола, в силу чего действия исследователя всегда могут быть представлены в «нужной» последовательности.) Мое знание является необходимым условием, делающим возможным

дальний анализ, но оно ничего не говорит мне о том, собственно, может происходить вот в этой ситуации, которую я намерена проанализировать; о том, как в конкретных деталях осуществляется взаимодействие, зафиксированное в лежащей передо мной стенограмме, – до тех пор, пока я не приступлю к анализу, а возможно и пока не закончу его.

Стенограмма предваряется кратким контекстуальным введением, сообщающим, о какой ситуации взаимодействия идет речь, а именно, что это учебное занятие, что на нем присутствовало два преподавателя и т. д. Кроме того, все реплики в стенограмме обозначены (Пр. 1, Пр. 2, Ст. К.), и исходя из этих обозначений не трудно идентифицировать, кому принадлежит каждое из высказываний: преподавателю или студенту. Другими словами, уже на уровне представления материала осуществляется процедура социальной категоризации участников, в результате которой высказывания начинают рассматриваться (даже если бы отсутствовала какая бы то ни было предваряющая контекстуальная информация) не как высказывания вообще, а как соответствующие высказывания преподавателей и студентов. Таким образом, высказываниям придается определенный институциональный характер, который способен в дальнейшем оказывать соответствующее фильтрующее воздействие на аналитические заключения³. (Это, разумеется, не значит, что понимание аналитиком каждого высказывания, идентифицированного как высказывание, сделанное преподавателем, будет определяться исходя из того, что оно было сделано преподавателем и что оно таково, поскольку было сделано именно преподавателем. Это означало бы, что мы исходим из двух вещей: во-первых, что существуют некие «преподавательские» высказывания вообще, во-вторых, что высказывание может рассматриваться само по себе, вне его расположения в ряду других высказываний. В противоположность этому, речь, скорее, идет о том, что аналитик учитывает то, как категоризовано высказывание, однако рассматривает его как высказывание, сделанное в континууме конкретных особенностей его производства и в последовательности других высказываний данного конкретного – и в этом смысле единичного – взаимодействия. Не существует «преподавательского» высказывания как такового, но – в контексте данного взаимодействия, как оно осуществляется, – высказывание преподавателя не может быть любым.)

³ Как пишет Уотсон: «внешне простая и безобидная текстуальная практика помещения идентификационной категории в левый столбец стенограммы способна вызывать далеко идущие (иногда слишком) последствия в отношении того, как мы осмысливаем и анализируем фрагмент дискурса» [3].

Итак, я читаю первое в рассматриваемом фрагменте высказывание. Я отмечаю, что оно принадлежит преподавателю 1 (с. 090-097). Я также вижу, что данному высказыванию предшествует пауза (с. 089); пауза также следует и после данного высказывания (с. 098). Кроме того, имеется еще и пауза внутри самого высказывания (с. 092). Все три паузы являются неотъемлемыми обстоятельствами осуществления данного высказывания в текущем взаимодействии и совершают определенную работу в том, как оно производится именно в качестве данного высказывания. Так, первая пауза, продолжительностью 3,8 сек. (с. 089), не отделима от слов, которые произносятся сразу же после нее: «да, да, да, ну, интересно, а еще какие наблюдения-обнаружения?» (с. 090-092). Она указывает на завершенность, по всей видимости, предшествовавших ей высказываний, поскольку, с одной стороны, слова преподавателя выражают некоторую реакцию («да, да, да, ну, интересно»), с другой стороны – просьбу продолжить высказывания («а еще какие наблюдения-обнаружения?»), наконец, быстрота, с которой произносятся слова «да, да, да, ну, интересно», опять же фиксирует не столько «интересность» сказанного, сколько подтверждение завершенности предшествовавших пауз высказываний. Пауза в строке 092 также указывает на завершенность, но это уже завершенность в виду заданного преподавателем вопроса и ожидания ответных действий, а именно действий по высказыванию новых «наблюдений-обнаружений». И данная пауза учитывается при произнесении следующей после нее фразы (с. 092-097), в которой преподаватель обращается к словам конкретного участника, как видно по стенограмме, студентки Ксении. С учетом возникшей паузы преподаватель наделяет свое высказывание адресностью, так что вопрос («а еще какие наблюдения-обнаружения?»), который вначале был обращен, очевидно, ко всем студентам, теперь может рассматриваться как направленный именно к студентке Ксении. Однако поскольку он не формулируется прямо (преподаватель лишь как бы напоминает то, о чем говорила студентка Ксения), то слова преподавателя могут прочитываться как адресованные все же всем участникам взаимодействия. Это значит, что вторая пауза рассматривается преподавателем как указание на то, что высказывания новых обнаружений, очевидно, не последуют. В связи с чем упоминание сказанного студенткой Ксенией обнаружения делается как то, что позволяет продолжить взаимодействие посредством того, что будут сделаны новые высказывания – либо со стороны студентки Ксении, либо со стороны других студентов; и последняя пауза (с. 098) как раз и фиксирует ожидание такого рода действий.

ствий. Таким образом, совершающее преподавателем действие производится как стимулирование студентов к высказываниям (оно, конечно же, обнаруживает тем большую эффективность, чем более адресным оказывается высказывание, как можно видеть далее).

Почти в самом конце своего высказывания преподаватель смеется (с. 096). На основании только данного отрывка понять, с чем связан этот смех, довольно сложно. Это могло бы проясниться, будь перед нами вся стенограмма анализируемого занятия. В действительности, этот смех отсылает к началу занятия, к высказываниям студентов, которые были сделаны после того, как преподаватель сформулировал «задание» текущего занятия. «Задание» было сформулировано и принято как задание по «обмену впечатлениями» относительно того текста

(статья З. Фрейда «Заметка о вечном блокноте»), с которым студенты знакомились самостоятельно до занятия. Студенты отметили «необычность» текста, кроме того в одном из высказанных «впечатлений» было сказано, что в данном тексте нет «ни слова о сексуальности», что вызвало общий смех. Теперь в своем высказывании преподаватель учитывает этот смех, однако у него он присутствует в ином качестве. В высказываниях студентов смех был частью «выполнения задания», у преподавателя же он выступает как деталь действия, побуждающего студентов к высказываниям. Смех преподавателя не выражает его собственного отношения к тексту, своим смехом преподаватель возвращает отношение студентов к «этой работе», используя его – как будет видно далее из Фрагмента 2 – в качестве ресурса для совершения определенного педагогического действия.

Фрагмент 2

099 Ст. К:	мне кажется это была такая (.)
100	техническая новинка <<смеясь> что ли>
101	то время которая натолкнула фрейда на
102	[вот] (.)
103 Пр. 1:	[угу]
104 Ст. К:	создание каких то ассоциаций=
105 Пр. 1:	<<all>=да=ну то есть [он^>]
106 Ст. К:	[<<f>появилась>]
107	в продаже^ такая [вещь] (.) игрушка
108 Пр. 1:	[АГА]
109 Ст. К:	вот. и? (2.0) у меня такие
110	ассоциации=
111 Пр. 1:	=ну^ ну^=то есть он использует такую
112	техническую метафору да,=вот=мы=могли
113	бы так сказать да,=вот (1.6) э:э::
114	вот=появилось новое техническое
115	устройство^=да? оно=а:::
116	<<all>НЕСОМНЕНО полезно> там=из
117	каких то самых разных соображений-
118	э:да, <<all>ну по крайней мере можно
119	сказать бумагу экономить> да?=вот;
120	но::но=но фрейд в каком то другом
121	качестве эту метафору использует=да,
122	(.) вот (.) то есть какие то новые=то
123	есть ну наверно было бы неверно думать
124	о том что фрейд ранее не использовал
125	технических метафор (.) да? (.)
126	наверное (.) э:: определённая вот
127	э:э:: эм:: <<all>техническая
128	метафорика> вот компрессированное
129	сублимацию да? котёл да? и прочие
130	другие э:вот
131 Пр. 2:	физические
132 Пр. 1:	физические аналогии и метафоры им
133	использовались да?=вот н=несомненно;
134	в=в=Этом смысле он э:: =ну в ЭТОМ
135	отношении^ он врят=ли какую то сильную
136	инновацию делает да? (1.0) во:т но::
137	но=но тем не менее какое то её
138	использование да? здесь достаточно

139	любопытно↓ да, пока может быть не
140	очень ясно КАКОЕ↑ да? но вот
141	интуитивно кажется(.) что=вот он её
142	здесь как то НЕ ТАК применяет↓
143	(4.5)
144 Пр. 1:	да? ил=или я неверно вас понял↑ (3.7)
145	((смеется))

Первое высказывание в рассматриваемом фрагменте принадлежит студентке Ксении (с. 099-104 и с. 106-110). Прежде всего, студентка Ксения произносит свое высказывание не сразу, а после паузы (4,0 сек., с. 098), то есть после того, как становится ясно, что высказываний со стороны других участников взаимодействия не последует, но которые могли бы ожидаться, поскольку фраза преподавателя 1 («а еще какие наблюдения-обнаружения?», с. 091-092) обращена ко всем. Отсутствие высказываний со стороны других студентов и упоминание ее имени (с. 092) рассматриваются студенткой Ксенией как сигнализирующие о необходимости высказаться. Таким образом, высказывание преподавателя 1 (с. 092-097) рассматривается студенткой Ксенией: *a)* как вероятно обращенное к ней, как требующее пояснения, уточнения, комментария и т. п. того, что было высказано ею ранее и что преподаватель 1 именует как «технический интерес» (с. 094), как связанное с ожиданием новых «наблюдений-обнаружений». Слова преподавателя 1 «вот Ксения говорит о таком техническом интересе» (с. 092-094) интерпретируются, следовательно, как вопрос: «Что имеет в виду студентка Ксения, когда говорит об интересе к описанному в статье техническому устройству, и что еще она может сообщить в связи с этим?». И действие, совершаемое студенткой Ксенией, совершается именно как ответ преподавателю, хотя он и не формулировал прямого вопроса к ней. Ее высказывание показывает, что ситуация продолжает рассматриваться как ситуация выполнения задания по сообщению «впечатлений» от прочитанного текста, что преподаватель по-прежнему ожидает от студентов подобного рода высказываний, однако теперь ситуация становится более дифференцированной: упоминание преподавателем имени студентки Ксении используется другими студентами как легитимный «повород» для молчания. Отсутствие высказываний с их стороны не может быть рассмотрено как невыполнение задания преподавателя – его выполнение делегируется студентке Ксении⁴.

Высказывания, которые делаются далее преподавателем 1 (с. 105, с. 111-130, с. 132-142), формулируются как пояснение («ну то есть...», с. 105 и с.

111). Однако как оно осуществляется? Прежде всего, преподаватель 1 начинает «пояснять» то, что говорит студентка Ксения, еще до того момента, когда она заканчивает говорить. В стенограмме это видно по следующим деталям: быстрота, с которой делается первое высказывание (с. 105); наложение слов, произносимых преподавателем, на слова студентки (с. 104-106), продолжающей говорить; отсутствие «естественно ожидаемой» паузы между словами преподавателя и последними словами студентки, то есть паузы обычно делаемой, когда заканчивает говорить один участник и начинает говорить следующий (с. 104-105 и с. 110-111). Высказывание студентки используется преподавателем в качестве ресурса для сообщения того, что презентируется им как «пояснение» сказанного ей. Сказанное студенткой Ксенией преподаватель делает частью своего высказывания – однако таким образом, что то, что выступало в высказывании студентки «уточнением» возникшего у нее «технического интереса», в высказывании преподавателя используется в качестве средства производства «неясности», а именно «неясности использования Фрейдом технической метафоры». При этом, указывая на «различие» в «использовании Фрейдом метафоры», преподаватель формулирует это не как свое собственное обнаружение, а от имени всех присутствующих – как нечто разделяемое, как то, что все «мы могли бы сказать» (с. 112-113). В отличие от высказываний студентов, формулируемых в качестве «личных впечатлений», то есть от первого лица, высказывания преподавателя носят характер «мы»-высказываний. Их функцией не является обобщение сказанного, обычно приписываемое словам преподавателя, преподаватель подчеркивает в данном случае совместность того, что говорится и что презентируется в его высказывании как достижение осуществленного «обмена впечатлениями». Кроме того, указание на различие в «использовании Фрейдом метафоры» сообщается преподавателем как «достаточно любопытное» и «пока не очень ясное» (с. 138-140) – то есть как требующее дальнейших тематизаций. Сообщаемое обнаружение должно показать, таким образом, какого рода «наблюдения-обнаружения» ожидаются. Наступающая после высказывания преподавателя пауза (с. 143), следующий за ней вопрос «да? или я неверно вас понял» (с. 144), опять пауза, длившаяся 3,7 сек (с. 144), после которой преподаватель начинает смеяться (с. 145),

подтверждают, что «пояснение» преподавателя является частью его педагогических действий на текущем занятии. «Пояснение» делается не потому, что что-то в высказывании студентки оказалось не ясно («неясность» производится самим высказыванием преподавателя), «пояснение» должно прежде всего продемонстрировать, какого рода коммуникативные действия ожидаются в качестве желаемых на данном занятии образовательных действий. Тем самым преподаватель проводит различие между образовательным действием как действием по формулированию/выполнению задания и образовательным действием как действием по обнаружению нового опыта (в данном случае – опыта чтения).

Заключение

С помощью проделанного выше анализа я хотела обратить внимание на две вещи.

Во-первых, указать, что в процессе анализа аналитик так или иначе использует имеющееся у него зна-

ние относительно анализируемой ситуации, и что основная проблема при этом заключается именно в том, каким образом это делается. Последовательный характер осуществления аналитических действий, когда одни фрагменты стенограммы используются для описания других, дает возможность обнаружить условия такого порядка описания, который бы совпадал с порядком осуществления совершаемых действий.

Во-вторых, я стремилась показать, что осуществляемые последовательности коммуникативных действий, которые совершаются на занятиях, осуществляются и производятся как специфически образовательные действия, а не какие-либо иные; они опознаются в своей специфике как осуществляемые надлежащим образом применительно к решаемым на конкретном учебном занятии актуальным «учебным целям» и «заданиям»; и они оцениваются исполняющими, наблюдающими и описывающими их членами университетского сообщества по критерию эффективности именно такого способа своего исполнения.

Использованные знаки транскрипции

[]	Накладывающиеся и параллельно произнесенные фрагменты речи.
[]	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
=	Микропауза (до 1 сек.).
(.)	Пауза, оцененная как дляящаяся приблизительно 2 сек.
(2,0)	Растяжение единицы речи.
и=э	Удлинение, в зависимости от длительности.
; ::, :::	Сигналы задержки ре чи, так называемые «наполненные паузы», внезапные обрывы вследствие глоттальной смычки.
ээ, аа и т. д.	Описание смеха.
((смеется))	Описание сопровождающего речь пара - и неверbalного дляящегося действия.
<<смеясь>>	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
()	Основное или главное ударение.
акЦЕНТ	Вторичное ударение.
акцЕнт	Повышение интонации.
↑	Понижение интонации.
↓	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
?	Постепенное возрастание интонации в конце единицы речи.
,	Неизменяющаяся интонация в конце единицы речи.
-	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
;	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
.	<i>Piano</i> , тихо.
<<p>>	<i>Forte</i> , громко.
<<f>>	<i>Allegro</i> , быстро.
<<all>>	<i>Rallentando</i> , замедляя темп.
<<rall>>	

Список цитированных источников

1. Selting M. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) / M. Selting, e.a. // Linguistische Berichte, 1998. Heft 173.
2. Deppermann, A. Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse / A. Deppermann // Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 1, 2000.

S. 96-124. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> – Дата доступа: 10.06.2006.

3. Уотсон, Р. Этнometодологический анализ текстов и чтения / Р. Уотсон; пер. с англ. А. М. Корбути // Социологический журнал. – 2006. – № 12.

Дата поступления статьи в редакцию: 07.06.2007 г.