

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

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

Татьяна Тягунова

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

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

Методологические замечания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ См.: Schütz, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Регулярности, проблемы и методы их решения

Начало

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

Фрагмент 1

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

¹ См.: *Selting M.*, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Окончание

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

Фрагмент 2

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

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

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

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

Фрагмент 3

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

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

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

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

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

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

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

Фрагмент 4

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

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

Фрагмент 5

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

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

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

Фрагмент 6

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

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

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

Фрагмент 7

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

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

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

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

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

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

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

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

Примеры

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

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

¹ Ср.: Deppermann, 2005, 22.

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

Фрагмент 8

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

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

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

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

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

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

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

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

Фрагмент 9

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

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

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

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

Фрагмент 10

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

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

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

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

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

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

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

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

Фрагмент 11

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Фрагмент 12

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

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

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

Вопросы

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

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

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

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

Фрагмент 13

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

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

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

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

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

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

Фрагмент 14

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

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

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

Использование доски

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

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

Фрагмент 16

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

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

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

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

Некоторые результаты и выводы

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

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

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

Использованные знаки транскрипции¹

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

Литература

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

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

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

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

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

- Bergmann, J. R.* Ethnomethodologische Konversationsanalyse / J. R. Bergmann // Handbuch der Dialoganalyse / hrsg. G. Fritz, F. Hundsnißscher. Tübingen, 1994. S. 3–16.
- Deppermann, A.* Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse / A. Deppermann // Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. 2000. Ausgabe 1. S. 96–124.
- Deppermann, A.* Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Prozeßanalysen von Schlichtungsgesprächen / A. Deppermann. Radolfzell, 2005.
- Eberle, T. S.* Unter Aborigines: Reflexionen über eine exotische Fremdheitserfahrung / T. S. Eberle // Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz: Grundlagentheoretische Reflexionen / hrsg. J. Dreher, P. Stegmaier. Bielefeld, 2007. S. 235–268.
- Ehlich, K.* Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation / K. Ehlich, J. Rehbein. Tübingen, 1986.
- Garfinkel, G.* Studies in ethnomethodology / G. Garfinkel. Englewood Cliffs, 1967.
- Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) / M. Selting [et al.] // Linguistische Berichte. 1998. Heft 173. S. 91–122.
- Gülich, E.* Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation / E. Gülich // Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache / hrsg. P. Schröder. H. Steger. Düsseldorf, 1981. S. 418–456.
- Habermas, J.* Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt/Main, 1981.
- Knoblauch, H.* Kommunikationskultur: die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte / H. Knoblauch. Berlin; New York, 1995.
- Lee, Y.-A.* Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching / Y.-A. Lee // Journal of Pragmatics. 2007, 39. P. 1204–1230.
- McHoul, A. W.* The organization of turns at formal talk in the classroom / A. W. McHoul // Language in Society. 1978. P. 183–213.
- Mehan, H.* Learning lesson / H. Mehan. Cambridge, 1979.
- Morrison, K.* Some Properties of “Telling Order Designs” in Didactic Inquiry” / K. Morrison // Philosophy of the Social Sciences. 1981. 11–2, P. 245–262.
- Nassaji, H.* What’s the use of “Triadic dialogue”? An investigation of teacher-student interaction / H. Nassaji, G. Wells // Applied Linguistics. 2000, 21. P. 376–406.
- Patzelt, W. J.* Grundlagen der Ethnomethodologie: Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags / W. J. Patzelt. München, 1987.
- Paul, I.* Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn / I. Paul // Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion; hrsg. R. Schmitt. Tübingen, 2007. S. 195–224.
- Pitsch, K.* Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess / K. Pitsch, R. Ayaß // Lehr(er)buch Soziologie. Band 2. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge / hrsg. H. Willems. Wiesbaden, 2008. S. 959–982.
- Schegloff, E. A.* Sequencing in conversational openings / E. A. Schegloff // American Anthropologist. 1968, 70. P. 1075–1095.
- Schütz, A.* Strukturen der Lebenswelt / A. Schütz, T. Luckmann. Konstanz, 2003.
- Spiegel, C.* Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution / C. Spiegel. Radolfzell, 2006.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Пр: ну что↑=э: давайте э: начнем наше сегодняшнее
занятие мы с вами продолжаем изучать⇒ теоретические
основы конфликтологии и вспоминайте у нас из этой
общей темы (значт=теория) конфликта осталось с вами
ещё два вопроса. во первых это (.) конфликтное
взаимодействие стратегии тактики стили, и во вторых
это динамика конфликта очень такой объёмный вопрос,
и очень (.) а: интересный поскольку мы ознакомимся
а не только с тем как конфликт возникает развивается
и завершается, но остановимся <<all>и на вопросах>
((звук хлопающей двери)) <<all>здравствуйте> (.) а: на
вопросах э: которые касаются эскалации конфликта,
то=сть=том а: м: каким образом за счет каких фАкторов
<<len>осуществляется а:> рост напряжённости конфликта;
а.: и: э.: обратим внимание э: на то э как эскалация
прекращается, и что в=общем=то делать э вслед за тем а
как рост напряжённости а прекратился. а: как выйти и:з
такой ситуации. тк=вот давайте начнём с вопроса
<<all>о конфликтном взаимодействии.> (.) э стратегиях
тактиках и стилях. (1.0) конфликтное взаимодействие,
стратегии тактики и стили. (10.0) э надо отметить, что
действия участников в.: в: (.) конфликте направлены на
реализацию ими своих интересов которые по сути дела и
представляют а: конфликтное взаимодействие они очень
разнообразны; но за всеми этими действиями как правило
можно угадать общую линию поведения в конфликте;
так вот эта вот общая линия поведения в конфликте
получила название стратегия конфликтного взаимодействия.
(1.0) стратегия. (2.5) э: м <<all>здравствуйте> (1.8)
((звук хлопающей двери)) (2.0) за (.) разнообразными
действиями участников конфликта можно увидеть
общую линию, и общая линия поведения в конфликте
получила название стратегия. (.) конфликтного
взаимодействия. (9.0) очень часто в конфликтологической
литературе в качестве э: синонима а стратегии
конфликтного взаимодействия используется понятие
э стиль поведения в конфликте. (.) стиль поведения
в конфликте. (7.5) по сути это и есть установка на
определенные формы поведения; в⇒ (.) сложившейся

040 конфликтной ситуации. (2.0) а: я ознакомлю (.) вас,
 041 пожалуй с наиболее распространенной типологией э
 042 стилей поведения в конфликте, которые э укладываются
 043 в сетку томага килмана; и может быть кто то уже а:
 044 знаком а: существует допустим а методика определения
 045 а стилей или стратегий поведения в конфликте
 046 предложенная томагом. так=вот сетка томага килмана.
 047 (.) тО↑мас (.) один автор; (2.0) ки↑лман (.) второй.
 048 (1.0) двА автора (.) томаг и килман. (.) записать на
 049 доске нужно?
 050 Ст-ты: угму
 051 Пр: ((идёт к доске и пишет на ней)) в русскоязычной
 052 транскрипции пишется с одной л (.) и с двумя (н) (1.7)
 053 а не наоборот. (5.7) (кендон) томаг и ральф (.) килман.
 054 (.) значит они предложили а: следующую типол/а:
 055 <<all>значит а сетка томага килмана а помогает получить
 056 типологию стилей конфликтного взаимодействия. а:
 057 вспоминайте модель а: мотивационной ориентации модель
 058 (двойного) интереса. в конфликтах всегда присутствует
 059 свой интерес, и интерес другой (.) а стороны. так вот в
 060 зависимости от того насколько стороны> а: заинтересованы
 061 а: м: ориентированы <<all>на удовлетворение в конфликте
 062 свои↑х интересов в зависимости от того насколько
 063 ориентированы на: удовлетворение интересов другО↑й
 064 стороны чужих интересов; а выделяют а: в зависимости от
 065 соотношения а вот этих двух (.....) двух (осей) выделяют
 066 пять> соответственно а стилей конфликтного
 067 взаимодействия. (.) ((пишет на доске)) (вот субъект
 068 один) (1.7) ((звук открывающейся двери))
 069 <<all>здравствуйте> <<звук шагов>(.....)>
 070 (.....) субъекта который ищет средства удовлетворить
 071 в конфликте свО↑и интересы (1.0) ориентация
 072 своих на удовлетворение интересов. (1.0) в зависимости
 073 от (.) а: степени выраженности этой ориентации действия
 074 субъектов в конфликте можно определить как актИ↑вность
 075 (2.0) или как пассИ↓вность. (7.0) стремление отстоять в
 076 конфликте свои интересы характеризует действия субъекта
 077 как активность. (.) а:: невысо↑кий уровень такого
 078 стремления характеризует действия субъекта как
 079 пассивность. (.) ну и соответственно а: вторая ось
 080 у нас представляет а: субъекта который ориентирован на
 081 удовлетворение интересов другой стороны; э: в
 082 зависимости от степени выраженности этой ориентА↑ции
 083 действия субъекта могут быть охарактеризованы либо как
 084 (.....) ((пишет на доске)) (4.0) а: (в зависимости от

085		того насколько полно он) может удовлетворить в конфликте
086		интересы (.) своего оппонента. а:: либо (.....) (5.5)
087		предполагающий а (.) учёт интересов другой стороны; (.)
088		ну и соответственно (.) получается (.....) (4.8)
089		вспомните (.) наше предыдущее занятие (1.0) а:: ну и
090		остановимся на характеристике а каждого из полученных
091		(.) стилей. (.) значит первый стиль который я назову и на
092		котором/на характеристике которого мы остановимся это
093		уклонение. (11.0) а субъект НЕ стремится отстоять в
094		конflikте свои интере::сы, (.) а и:: а:: не
095		рассматривает интересы (.) оппонента. (.) по сути дела
096		он просто напросто уходит от конфликта уклоняется от
097		него. (2.0) <<all>a: ну например а: субъект может э:
098		избегать а: встреч> с человеком, с которым может
099		возникнуть конфликт. (.) либо уклоняется от разговоров
100		на (.) потенциально конфликтные темы. (3.0)
101		(.....) а по сути дела это либо игнорирование конфликта
102		э <<len>либо попытка э::> умолчать о: а: возникшем
103		конflikте либо просто уклониться от взаимодействия; (.)
104		то=сть уклонение а:: м (1.0) меняется в конфликте на
105		поведение/на <<all>вариАнт поведения> в конфликте а:: по
106		той простой причине что проблема которая лежит в основе
107		конflikта остается нерешённой. (1.0) то есть да мы
108		уклоняемся от конфликта мы его избегаем а но вместе с
109		тем а то противоречие которое лежит в основе (.) а
110		конflikта оно не преодолевается. оно так и остаётся. но↑
111		вместе с тем, а:: <<all>в некоторых ситуациях> (.) э:
112		уклонение является оптимальным вариантом поведения. а::
113		И↑. (.) я попрошу сейчас а:: (.) попробовать привести
114		примеры тех ситуа↑ций в которых э (.) оптимА↑льный
115		вариАнт наибоОлее (важный)=наилУ↑чий вариант поведения
116		это уклониться. уклониться от (.) конфликта. от
117		конflikтного взаимодействия. (3.0) то есть в каких
118		случаях, как вы считаете лучше всего уклониться.
119		(1.0)
120	Ст:	когда в магазине (.....) поспорить поругаться (.....)
121		промолчать чтобы не: (1.0) ну не подклюАть
122		(2.3)
123	Ст:	может (.....) (лучше) промолчать (.....)
124	Пр:	почему? лучше промолчать
125		(2.0)
126	Ст:	потому что она (.....) (1.0)
127	Ст:	потому что в этой ситуации если э (1.0) отстаивать так
128		скажем свои интерЕ↑сы (1.0) для него важно (.....) или
129		(получить) жалобную книгу или: (.) добиться того что
130		довести человека до истерики. в любом случае (они)

131		(.....) (даже если ты пытаешься) решить проблему. (1.0) в
132		любом случае лучше там уйти в другой отдел и закрыть на
133		технический перерыв и то=сть таким образом (.....)
134	Пр:	эта та↑ ситуа↑ция когда в=общм=то от. того что мы
135		вступаем во взаимодействие будет только хуже поскольку
136		э: субъект находится э: на пике эмоциональных
137		переживаний; он готов вот э: э: э: вы↑плеснуть э:↑
138		<<↑еп>свой негатив: во:↑ взаимодействии с=э тем кому
139		в=общм=то> (....) как-то уклониться; (1.0) ещё↑ может
140		быть какие то случаи
141		(1.0)
142	Ст:	может быть пример там например если э:↑
143		(.....) которая постоянно ей не довольна и там
144		нарастает какой то конфли↑кт открытый (.....)
145		субъекту в этом случае наверно лучше уклониться от
146		конфликта чтобы не подливать масла в огонь.
147	Пр:	то=сть это всё те случаи когда э: мы знаем что а
148		конфликт проходит на пике эмоциональных переживаний,
149		и в=общм=то для того чтобы э не обострять эмоциональный
150		фон э может быть лучше уклониться. но ведь в дАнном
151		случае э проблема останется не разрешённой;
152		(2.0)
153	Ст:	ну возможно а: сам предмет конфликта, это только как
154		будто предлог для того чтобы (для отражения каких то
155		переживаний) (.) скрытых; то есть может быть проблема и
156		не в этом конфликте а проблема какая то другая;
157	Пр:	даже- если- проблема- лежит- глубоко- она- всё- равно-
158		останется- не решённой-
159		(1.0)
160	Ст:	ну может быть её и нельзя <<р>разрешить> (.....);
161	Пр:	то есть это те конфликты, в которых в общем то а: (1.0)
162		исхОд а: является предопределённым; и предопределён он
163		не в пользу субъекта. а мо?жно так сказать (.) <<рр>угу>
164		ещё↑ может быть (.) <<р>какие то (.) версии>
165	Ст:	может быть (какой то) конфликт с вышестоящими (.) ну с
166		властЯми когда в принципе ну конфликт изначально (1.0)
167		((звук хлопающей двери)) известно что: (.)
168		<<звук хлопающей двери> вышестоящий> (.) человек (.)
169		(.....) человек (.) ну как бы (1.0) не пойдёт
170		нам на встречу тогда тоже (.) лучше уклониться чтоб не
171		испортить (.) <<р>отношения>
172	Пр:	а: ну здесь прозвучало (.) а два предложения; во первых
173		уклониться чтобы не испортить отношЕния, и если э:
174		гораздо важнее сохранить доброжелательные отношения
175		нежели добиться своего↑ в конфликте то может быть стоит
176		и уклониться; и второй момент это действительно

177		конфликты с субъектом который а: а:: обладает более
178		высоким статусом а настолько высо́ким а: а что исход
179		конфликта а: заранее предопределён. а:: то есть у
180		субъекта просто напросто нет возможности отстоять в
181		конфликте свои интересы; а: а нУ↑ а когда этот
182		высокостатусный субъект э <<lep>не готов к
183		сотрудничеству> не готов идти может быть на какие то
184		уступки э то вот=э:: может быть оптимальным вариантом
185		является уклонение. я прАвильно поняла? (1.0)
186	Ст:	угу
187	Пр:	а (.) есть ещё какие нибудь (.....) (2.7) когда бы вы
188		рекомендовАли уклониться
189		(4.0)
190	Ст:	когда (.....) конфликт то нужно просто (.)
191		проигнорировать
192		(1.0)
193	Пр:	<<p>угу>
194		(3.0)
195	Пр:	хорошо. вот мы говорили а про: э: спор в магазине,
196		с продавцом наверное в=общм=то сходная ситуация ситуация
197		когда люди не связаны долгосрочными отношениями. (.)
198		а ну и в целом а:: уклонение а:: рекомендуется
199		использовать иногда на пЕрвом этапе когда мы считаем что
200		у нас может быть не достаточно ресУ:↓рсов информА:↓ции а
201		или э:: взаимодействие столь эмоционально насы↑щено э::
202		что э лучше на первом этапе уклониться для того чтобы э
203		собрать необходимую информа↑цию э необходимые ресу↑рсы
204		и дать возможность участникам конфликта э <<all>другОму
205		участнику> и самому себе успокоиться; чтобы потом а::
206		обратиться к:: э: более конструктивному обсуждению
207		спорного вопроса; хорошо. второй э:: тип поведения в
208		конфликте э:то приспособление. ((идёт к доске и пишет на
209		ней)) приспособление. ((возвращается назад)) а
210		приспособление предполагает что: <<lep>участник=э
211		конфликта> э подстрАивается под своего оппонента; то
212		есть по сути дела он отказывается от своих интересов в
213		конфликте, в пользу интересов другой стороны. он
214		уступАет (.) оппоненту; (5.0) а приспособление иногда
215		используют как такую манипулятивную уловку; а: если э::
216		субъект уступает в споре своему оппоненту, он в общем то
217		повышает тем самым вероятность что: его оппонент в
218		будущем когда для субъекта будет это очень зна↑чимо,
219		уступит (.) в ответ. (2.0) то=сть вот как такой
220		манипулятивный ход очень часто используется; (.) а
221		приспособле↑ние а по сути это тоже не решение проблемы
222		это уход от конфликта, и уход за счет уступки (.)

223		оппоненту. (.) а:: и вследствие того что это не решение
224		проблемы а (2.0) всего лишь э: м: ухотд от (.) конфликта
225		э вследствие этого а приспособление опять не считается а
226		а: (.) скажм=так а вполне рационАльным вариантом
227		поведения в конфликте; но↑ э и здесь можно привести ряд
228		ситуаций, в которых э: приспособление является
229		оптимальным; а что? это за ситуации (3.5) когда лучше
230		подстроиться и уступить?
231	Ст:	(.....) э: скажм=так многие родители всё же не учитывают
232		что их ребёнок уже вырос (.) вот и что он уже взрослый человек
233		и (.) что (.....) вот и держать его бессмысленно;
234		тогда лучше уступить чтобы просто (.) (.....)
235		(1.0)
236	Пр:	<<pp>угу> (.) тут действительно это ситуация когда важно
237		сохранить э доброжелательные отноше:↑ния это гораздо
238		более значимо чем а: отстоять в конфликте свои
239		интерес:↑сы э причем а: оссо:бенно в том случае если
240		субъект гораздо выше э по статусу э больше э: скажм=так
241		по э: уровню авторите↑та а: и: э: (1.0)
242	Ст:	(.....) тут тоже соблюдается условие что исход
243		предопределённый; (1.5) а исход конфликта предопределён;
244		(1.0) (.....)
245		(2.7)
246	Пр:	э: но э здесь да. здесь исход конфликта предопределён
247		а но:: вместе с тем рекомендуют использовать всё таки
248		приспособление в том случае если: а: (1.0) а: (4.0) если
249		наш интерес может быть не столь значимым для нас как это
250		значимо для оппонента; (.) то=сть вот ещё один вариант
251		использования, когда то что мы отстаиваем в конфли↑кте
252		для нас а: не столь зна↑чимо а а: сколько значимо для
253		нашего оппонента.
254		(2.0)
255	Ст:	но честно говоря при работе с клиентами когда важен
256		(сам) клиент или партнёр и вот когда возникла какая то
257		там (.) ну конфликтная ситуа↑ция (.) вот то чтобы всё
258		уладить (.....) и в конфликтах (.....) ну вот отказаться
259		от выигрыша (.....) чтобы (.) там как бы (.....)
260	Пр:	ну. э здесь можно выстраивать некую иерархию интере↑сов
261		э наверно заинтересованных в сохранении э долгосрочных
262		отношений с клие↑нтом, либо заинтересованных в получении
263		э:: вот данного конкретного сиюминутного результата. (.)
264		э что более значимо. (1.8) очевидно что в:: э:: случае
265		когда более значимо сохранение а а долгосрочных
266		отноше↑ний, э:: (.) доброжела↑тельных благоприятных
267		э: э может быть целесообразно и а приспособиться.
268	Ст:	или в том случае когда есть угроза репутАции (если этот

269 конфликт) (.....) и общие интересы ну и вообще (когда
 270 есть угроза конфликта такого открытого) то это ну. (.)
 271 снизит как бы репутацию как ну. (.....) приспособиться
 272 (1.5) (.....) (1.0)
 273 Пр: э для того чтобы избежать угрозы имиджу э которая
 274 <<lep>может быть э:> связана э с участием в конфликте.
 275 (.) <<p>хорошо.>
 276 Ст: (.....) в таких ситуациях главное не (.....) а просто
 277 вот нескольких людей (.....) (1.0) (.....)
 278 Пр: э но вместе с тем↑ приспособление предполагает что мы не
 279 проО↑сто а принимаем точку зрения а другого человека
 280 оставаясь а при своём мнении а но мы и:: э:: идём э:
 281 скажм=так мы (.) соглашаемся с решением которое идёт в
 282 ущерб наА↑шим интересам а но в пользу интересов другой
 283 стороны.
 284 (2.0)
 285 Ст: (тут ещё может быть) когда (.....) интересы (.....)
 286 это грозит большим большей опасностью какой то (.) чем
 287 потеря (.....) то есть например (.....) человек (которому
 288 если что то не дать он готов просто убить) ну не то
 289 чтобы убить а сделать что то очень страшное такое для
 290 окружающих поэтому лУчше (.....)
 291 Ст: (.....) предполагает ориентацию (.....)
 292 Ст: но всё равно (.....)
 293 Пр: а: чтобы не ху↑же но при этом я уступаю в своих
 294 интересах; если руководитель угрожает уво↑лить (.)
 295 <<p>то наверное (.) может быть и стоит> (.) по крайней
 296 мере на пе↑рвом этапе ему уступить; (.) э как и
 297 уклонение приспособление рекомендуют использовать на
 298 первом этАпе, э:: для того чтобы в=общм=то э::м (.)
 299 добиться э: некого положения- и- возможности- в-
 300 дальнейшем- вести- диалог- конструктивное- обсуждение-
 301 спорного- вопроса- со своим оппонентом; (1.5) э:: вот в
 302 общем то а:: (1.0) такие ситуа↑ции <<lep>в которых э::>
 303 (1.0) целесообразно использовать уклонение и
 304 приспособление; (.) и во многих случаях это именно
 305 ситуа↑ции когда <<lep>а: цель> не оправдывает средства;
 306 (.) то=сть когда а в конфликте мы получаем э: не сто↑ль
 307 значимый результат, а сколь в общем то траТим. (.) на
 308 его получение; (.) хорошо. а а: ещё один <<идёт к доске>
 309 (стиль) конфликтного взаимодействия это конкуренция>
 310 ((пишет на доске)) конкуренция (2.0) в каких- случаях-
 311 как- вы- считаете- оптимальным- вариантом- является-
 312 конкуренция- вспоминайте теорию кооперации конкуренции,
 313 (2.5) ориентация на конкуренцию вызывает (.)
 314 соответствующее поведение у оппонента, (1.0) и скорее

315		всего отношения будут развиваться по модели взаимной
316		конкуренции, (2.0) конкуренция предполагает что в
317		выигрыше останется либо одна сторона (.) либо обе
318		проиграют; (2.0) да лена
319	Ст:	(.....) в некоторых случаях
320	(.....)	вот (.....) в некоторых случаях
321		(.....) когда апеллируешь к обычным (амбициям) они
322		(.) ориентируются на (.) например на (.....)
323		они будут улучшать (.....) очень
324		эффективно (.....)
325	Пр:	Вы рассматриваете конкуренцию как=э (.) своего рода
326		двигатель прогресса
327	Ст:	ну: (.....)
328	Пр:	конкуренция в бизнесе может быть в спорте учёбе
329		э: (1.0) то=сть это э те формы взаимодействия, которые
330		иногда называют э институционализированными конфликтами;
331		(4.7) а ещё может быть в каких случаях оправданным
332		является именно конкуренция
333		(3.0)
334	Пр:	конкуренция ориентирована на удовлетворение в конфликте
335		прежде всего э своих интересов, (.) иногда в ущерб
336		вопреки интересам другой стороны.
337	Ст:	ну кхэ когда в интересы другой стороны входит э: м
338		(1.3) то что глобально противоречит вот таким глубинным
339		смыслам вообще вот (.) принципам ценностям соперника;
340		(.) то=сть например если: это переговоры там (.) э: с
341		каким то террористом у которого заложники (.....) а у
342		переговорщика (....) возникли там (....) свои интересы
343		(.....)=
344	Пр:	=в критической ситуации когда э у нас имеется дефицит
345		времени э когда решение нужно принимать э быстро э и у
346		нас для этого имеется достаточно ресурсо:в э: мы можем
347		использовать конкуренцию; (.) особенно если другие
348		варианты поведения не приносят своих результатов;
349		особенно если не удаётся договориться; (.) если другая
350		сторона не готова к диалогу; (4.0) ещё может быть какие
351		то примеры
352		(6.0)
353	Пр:	но общие случаи это действительно когда=а:: договориться
354		не удаётся когда для субъекта очень важно отстоять а
355		свои интересы, а другие способы не приносят результатов.
356		(.) ну↑ а также критические ситуации о которых вот вы
357		сейчас говорили. (.) а ну и два а:: <<идёт к
358		доске>варианта поведения в конфликте которые (1.0) а::
359		приводят к достижению согласия;> это сотрудничество
360		((пишет на доске)) сотрудничество (1.0) и компромисс.

361 ((пишет на доске)) сотрудничество и компромисс.
 362 ((возвращается назад)) значит сотрудничеству а:
 363 <<tail>предполагает что субъект ориентирован на поиск>
 364 интегративного решения; решение которое максимально
 365 полным образом а: способно удовлетворить интересы и той
 366 и другой стороны; (.) это компромисс это достижение
 367 согласия на основе взаимных уступок; то есть. я частично
 368 удовлетворяю ваши интересы но в ответ а на мои уступки
 369 вы уступаете мне; (.) получается что и та и другая
 370 сторона (.) частично удовлетворяет свои интересы. (.)
 371 то есть согласие на основе взаимных уступок. (1.0) это:
 372 сотрудничество и компромисс способы достижения (.)
 373 согласия; ориентация на достижение согласия в (1.0)
 374 конфликте; (2.0) либо путем это: максимально полного
 375 удовлетворения интересов в случае сотрудничества, либо это
 376 путем взаимных уступок; и частичного удовлетворения
 377 интересов в случае (.) компромисса. (1.8)
 378 это: хороший иллюстративный пример, это: который позволяет
 379 это: продемонстрировать различие между сотрудничеством
 380 и компромиссом, это такой хрестоматийный пример вы можете
 381 встретить в самых различных учебниках по конфликтологии
 382 по психологии конфликта, пример с двумя сестрами и
 383 апельсином. (.) а: есть две сестры которые претендуют
 384 на один апельсин. а: компромисс. (1.0) поиск некого
 385 среднего варианта решения; то есть поделить апельсин (.)
 386 пополам. (.) половина апельсина одной сестре половина другой
 387 это вот такой вот это путем взаимных уступок
 388 достигается средний вариант а компромиссный вариант
 389 решения. (.) а: в случае с сотрудничеством а:
 390 предполагается это: м это: м: выявление интересов (.)
 391 сестер, то есть зачем каждой из сестер нужен апельсин;
 392 (.) ну вот в том примере который Я привожу, одной сестре
 393 апельсин нужен для приготовления сока, (.) второй для
 394 приготовления пирога; (.) а: ну и мякоть можно
 395 использовать (.) для (.) приготовления сока, а для
 396 приготовления пирога цедру; ну и естественно поделив
 397 апельсин на мякоть и (.) цедру, это можно удовлетворить
 398 интересы в гораздо более полной (.) степени а нежелательно
 399 в случае если мы просто поделим апельсин пополам; то есть
 400 вот это: первый вариант это компромиссный вариант, второй
 401 вариант это (.) сотрудничество. (2.8) а и
 402 сотрудничеству и компромисс это: как это способы
 403 достижения согласия, это имеют свои это преимущества и (.)
 404 ограничения. (.) это значит сотрудничество я вам уже это:
 405 говорила об этом это: в общем то а во всей
 406 конфликтологической литературе звучит такой это негласный

407		призыв к= сотрудничеству; поскольку именно
408		сотрудничество обеспечивает наиболее полное разрешЕние
409		конфликта преодолЕние противоречия; но вместе с тем,
410		у сотрудничества есть свои ограничЕния, э: и а: свои
411		ограничения есть и у компромисса и а свои достОинства. э
412		так вот может быть э каковы достоинства сотрудничества и
413		компромисса, э по сравнению друг с другом;
414		(3.0)
415	Ст:	сотрудничество получается это во многом (.....)
416		потому что если ну один человек хочет (.....) того же
417		(.....) высвобождает какой=то
418		творческий процесс; (.) а компромисс это просто
419		ну (.) такое разделение (1.0) опять же каждый
420		удовлетворяет частичку своего какого то интереса
421		(.....)
422		(1.0)
423	Пр:	а: мО↑жно ли сказать что сотрудничество более
424		твО↑рческий процесс а компромисс а более механИческий
425		способ=э: поиска решения; (.) то=сть мо?жно так сказать
426		(3.0)
427	Ст:	ну наверно да.
428	Пр:	хорошо.
429	Ст:	мне кажется наоборот. (1.8) что сотрУдничество более
430		механистИческий процесс а (.) компромИ↑сс (.) более
431		твОрческий (.) [потому что
432	Пр:	[почему?
433	Ст:	(.....) (2.8) индивидуальное (мышление)
434		а сотрудничество это какой то (.) какой то
435		(не рефлексивный) просто (.....) сотрудничество просто
436		мы его разделИ↑ли=
437	Пр:	=нет=нет=нет компромИсс мы просто его разделили да
438		(6.0)
439	Ст:	[мне кажется
440	Ст:	[(.....)
441	Пр:	да. основное преимущество компромисса, это то что это
442		достаточно лёгкий экономичный способ=э поиска решения в
443		конфликтной ситуации; решен/выхода из конфликта. (.) а
444		сотрудничество а:: тот самый интегративный вариант,
445		который максимально полным образом удовлетворяет
446		интересы и той и другой стороны=а, так вот этот вариант
447		далеко не всегда лежит на поверхности; а:=и=а: ну: всЁ
448		было бы так просто если бы вот а:: а: оптимальный выход
449		из конфлИ↑кта: взаимовЫгодный <<len>был: вот:> очевиден.
450		а:=мн: то=сть сотрУдничество гораздо более
451		<<len>трудоёмко а::м:> и а:: интегративный вариант а::
452		выхода из конфликта далеко не всегда (.) легко найти; в

453	то время как компромИ↑сс он достаточно простой и быстрый
454	способ⇒э выхода из сложившейся ситуации. (1.5) а:: хотя
455	э: и за счёт частичного удовлетворения интересов. (1.0)
456	значт э:: это что касается э: стилей конфликтного
457	взаимодействия, и: э: их ещё э называют а стратегиями
458	поведения в конфликте. значт э:: спОсоб реализации
459	стратЕгии э: получил название тА↓ктика. (.) тА↓ктика.
460	(1.0) тАктика это совоку↑пность приё↑мов возде↑йствия на
461	оппоне↑нта (3.0) совоку↑пность приё↑мов возде↑йствия на
462	оппоне↑нта (11.5) средство достижения стратегической
463	цели. (13.5) <<all>совокупность приёмов воздействия на
464	оппонента средство достижения стратегической цели.>
465	то=сть по сути де:ла тактика это способ реализации
466	стратегии; одни и те же тАктики могут быть использованы
467	для реализации различных стратегий; а:=ну:=и=э: одна и
468	та же стратегия может быть а:: реализована а:: разноо/с
469	использованием разнообразных тактик. а: с некоторыми
470	тактиками мы с вами уже знакомились; вспоминайте а
471	тактика а снижения ранга оппонента; (.) э: тактика
472	повышения/повышения сОбственного ранга снижения ранга
473	оппонента; э:: это может быть э: тактика убеждения э:
474	то=сть с использованием логической аргументации; э: это
475	может быть э: (.) угроза и шантаж; (3.5) заискивание и
476	лесть; (5.5) создание коалиции заключение сделок; (14.0)
477	тАктика выжидания; (7.0) демонстрация собственных
478	ресурсов; (8.0) то=сть продемонстрировать <<len>каков
479	наш потенциал;> (1.0) (ту самую) мощь и силу; (.) чтобы
480	противник испугался; (4.0) а:: (.) это могут быть ложные
481	манёвры (.) и дезинформация. (12.5) заключение сделок и:
482	(.) прочее; (.) то=сть тАктики посредством которых
483	возможна реализация описанных нами стратегий, очень
484	разнообразны. (.) э ну и если у нас есть э интерес к=э
485	знакомству с этими тактиками, на: одном из семинарских
486	занятий мы могли бы уделить этому (.) время; (4.0) опять
487	таки если будет интерес, то: (.) можно его (.) активно
488	заявлять; (3.5) значт=а тА↑тики э:: (.) в том числе те
489	которые мы перечислили, э можно уложить а:: на а: (.)
490	разместить на континууме а а полюсами которого являются
491	а мягкие и жёсткие тактики; мягкие ((идёт к доске и
492	пишет на ней)) и жёсткие ((возвращается назад)) (2.0)
493	мягкие тактики не ведут к неблагоприятным последствиям
494	для оппонента. (3.0) <<f>ну примеры> мягких тактик из
495	тех которые я называла;
496	Ст: убеждение
497	Пр: убеждение
498	(.)

499	Пр:	что?
500	Ст:	лесть
501	Пр:	а лесть (2.0) (.....) (1.0) выжидание (1.5) а:
502		жЁстные тактики а чреватые неблагоприятными последствиями
503		для оппонента;
504		(1.0)
505	Ст:	угроза
506	Пр:	угроза шантаж
507		(2.0)
508	Ст:	ложные манёвры
509		(1.5)
510	Пр:	а:: <<len>ложные манёвры могут э::> (2.0)
511	Ст:	если=
512	Пр:	=проходить в мягкой форме
513	Ст:	не ну если они направлены на: какую то реакцию (.)
514		оппонента то=сть (.) э:: ну:: (.) а:: (там какую то) ну
515		когда (.....) что то такое сделать что
516		вызывает реакцию оппонента он начинает реагировать потом
517		оказывается (.) ну. э:: в проигрыше=в проигрыше
518	Пр:	то=сть неблагоприятные последствия, а=которые могут
519		вызвать ложные манёвры, позволяют отнести эту тактику
520		к более жёстким; а: физическое насилие вот мы физическое
521		насилие не упомянули а ведь это тоже <<len>одна из:
522		тактик> (.) конфликтного взаимодействия; тоже относится
523		к=э:: жёстким (.) тактикам; (9.0) ну и выбор стратегии и
524		тактики поведения в конфлик↑те определяется а: с одной
525		стороны а: ли↑чными предпочтениями а субъекта его
526		ориентацией установкой по отношению к конфликту и с
527		друго↑й стороны безусловно это особенностями ситуации;
528		в которой присутствует э:: другой человек оппонент в
529		конflikте, э может быть группа если э: э:: в качестве
530		субъекта в конфликте выступает группа=а также а::
531		разнообразные третьи стороны, а которые э: подде↑рживают
532		субъектов в конфликте, а способствуют э: разреше↑нию
533		конflikта, либо напро↑тив способствуют его эскалации;
534		и чьи интересы косвенным образом всё таки представлены в
535		(.) конфликте. (.) а:: ну↑ э: м (.) как я уже э м ранее
536		отмеча↑ла а на предыдущих занятиях когда мы знакомились
537		с типологией конфликтных ли↑ностей=э я вам приводила в
538		пример а такие метафорические а определения а типа
539		конflikтной ли↑ности, так вот а предлагается и: э::
540		э такая метафори↑ческая классифика↑ция а: э: м способов
541		э: м реализации конфликтного взаимодействия; э: ну вот
542		например, э: м приведу в качестве примера э: по: э:
543		(.) <<gall> (сходству ролей) с животными; и: с:
544		персонажами> э значит э: стрАус (.) э: ну понятно.

545 человек пугающийся или стремящийся избежать конфликта;
 546 а уходящий в сто↑рону, (.) э:: человек который э: уходит
 547 в сторону, э: для того чтобы э: перевести конфликт в
 548 сферу, в которой в=общм=то принимать решения он не
 549 полномочен; то=сть по сути дела это тоже уклонение от
 550 конфликта; мУ↑л (.) это человек- который- упрямо- стоит-
 551 на- своей- позиции- и- достаточно- консервативен- (1.0)
 552 петушО↓к (1.0) ((краткий тихий смех в аудитории)) вот
 553 (3.0) э: паровой катО↑к хамелеО↑н (.) кот леопольд. (.)
 554 ну думаю что названия уже говорят=э сами за себя, (.)
 555 ну вот кот леопольд мы его уже вспоминали на наших
 556 заня↑тиях (2.0) человек который всегда готов к
 557 перегово↑рам к компроми↑ссам (2.0) ориентирован на
 558 достижение э согласия. (4.5) может быть есть какие то
 559 вопросы по: э:: стратегиям тактикам стилям конфликтного
 560 взаимодействия; (5.0) <<pp>угму> тогда следующий вопрос
 561 на котором мы остановимся это динАмика конфликта, (3.0)
 562 динамика конфликта; (11.0) возникновение и развитие
 563 конфликта проходит э:: обычно четыре этапа. (1.0)
 564 то=сть в возникновении и развитии конфликта выделяют
 565 обычно четыре этапа. (5.0) пЕ↑рвый этап характеризуется
 566 э возникновением конфликтной ситуации. (5.5) а: (1.0)
 567 тО=сть создаются условия, при которых возможно э: м
 568 возникновение и развитие конфликта; конфликтного
 569 взаимодействия; столкновения; а:: (1.5) значит выделяются
 570 а стороны а как носители противоположных интере↑сов
 571 взгля↑дов це↑нностей (.) а:: появляется объЕкт (.) по
 572 поводу которого э: стороны э: э могут вступить в=э
 573 конфликт (.) а: растё↑т напряжённость в отношениях (.)
 574 всё это характеризует э:: сложившуюся ситуацию как (.)
 575 конфликтную; (4.5) э: следующий этап, это осознание
 576 ситуации как конфликтной; (7.5) осознание ситуации как
 577 конфликтной; (2.0) <<all>вспоминайте, когда мы
 578 рассматривали с вами структУ↑ру конфликта, мы выделяли
 579 такой элемент как Образ конфликтной ситуации;> и
 580 отмечАли э: что: э: в восприятии э:: учАстника конфликта
 581 для того чтобы он вступил в=э открытое противобОрство
 582 э: ситуация должна представлять как противоречивая и
 583 угрожающая его благополучию; до тех пор пока а: субъект
 584 а не обнаружит противоречие интере↑сов взгля↑дов э
 585 <<len>до тех пор а> пока он э не ощутит угрозу
 586 собственному благополу↑чию э конфликтное взаимодействие
 587 развиваться не будет; то=сть субъект должен осознать что
 588 та сит/должен осознать что та ситуАция в которой он
 589 оказался это а: ситуация а:: несовместимости це↑лей
 590 интере↑сов взгля↑дов, которая угрожает его э::

591 благополучию; (1.5) слЕдующий этап, (.) это со↑бственно
 592 конфликтное взаимодействие; (10.5) осуществляется выбор
 593 э стратегий тактик (.) поведения в конфликте, (1.0)
 594 осуществляется выбор стратегий и тактик поведения в
 595 конфликте, (1.0) и эти стратегии и тактики э реализуются
 596 в нЕпосредственном взаимодействии с=э оппонентом. (1.5)
 597 выбор стратегий и та↑ктик (1.0) в конфликтном
 598 взаимодействии, (.) и и:↑х реализация; (8.5) а и
 599 четвёртый (.) этап, (.) завершение конфликта; (5.0)
 600 завершение конфликта; (.) конфликт может завершиться (.)
 601 разреше↑нием (.) конфликта, (1.0) путём взаимных
 602 усту↑пок частичное разрешение, либо пОльное разрешение
 603 э:: э: (.) благодаря тому что было найдено
 604 интегративное решение; максимально полно удовлетворяющее
 605 интересы сторон; может завершиться побе↑дой одной из
 606 сторон, а может завершиться самопроизво↑льно, поскольку
 607 э:: а: предмет спора перестал быть актуа↓льным;
 608 зна↓чимым для участников; а: может быть завершён а:
 609 путём механического прекращения. (5.0) а ну на этих
 610 возможных исхо↑дах конфликта мы с вами уже
 611 останавливались; по?мните либо это трансформация одного
 612 конфликта в другой конфликт. (4.0) и вот в=общм=то
 613 основные этапы, (.) которые проходит э конфликт в своём
 614 (.) развитии. (2.0) и↑ как я вам обещала в начале
 615 заня↑тия, а:: мы немного более подробно остановимся а на
 616 таком явлении как эскалА↓ция. (.) эскалА↓ция (10.5) под
 617 эскалА↑цией понимают усиление напряжённости конфликта.
 618 (.) под эскалА↑цией понимают усиление напряжённости
 619 конфликта. (7.5) э в процессе эскалА↑ции конфликт
 620 претерпевает ряд изменений. (1.0) среди таких изменений
 621 следующие. (1.0) измене↑ния которые претерпевает
 622 конфликт в процессе эскалА↓ции. (3.5) переход от (.)
 623 использования мя↑гких тактик, (.) к использованию (.)
 624 жё↑стных тактик. (8.0) и если на первых э:: на начАльных
 625 этапах=э: в конфликтном взаимодействии э стороны могут
 626 использовать э: убеждЕ↑ние (.) путём логической
 627 аргументации, э: то по мере э роста напряжённости
 628 конфликта, осуществляется переход к использованию всё
 629 более жёстных тактик; угроза шантаж насилие а и так
 630 далее; (1.0) а силовы↑е методы, в свою очередь вызывают
 631 соответствующую реакцию другой стороны; которая также
 632 использует более жёсткие тактики; в ответ на
 633 использование Е↑ю более жёстных тактик, первая сторона
 634 (.) а ещё больше ужесточает (2.0) а: мЕры (.) по
 635 отношению к=э второй стороне. (1.5) а:: ещё одно
 636 изменение э: ещё одна трансформа↑ция которую

637 претерпевает конфликт э в процессе эскала↑ции, э можно
 638 обозначить как э: переход от э:: мЕньшего к БОльшему.
 639 сечас я поясню что это значит; переход от меньшего к
 640 большему. (8.0) а: во пе↑рвых всё бо↑льше а становится
 641 спорных вопроСов; (.) то=сть в процессе конфликта
 642 стороны э всё больше и больше выявляют вопросов,
 643 а=мнения по которым (1.0) э противоречат друг другу;
 644 (.) э появляются э всё новые объЕкты (.) по поводу
 645 которых э: стороны вступают в противоборство; (8.0)
 646 а:: список пред/прегрешений сторон растёт; то=сть
 647 вспоминаются всё новые и новые обиды; (3.0) э::
 648 привлека↑ются всё новые и новые ресурсы; э чем больше
 649 субъект вовлекается в конфликт э: тем больше он э:
 650 тратит э: на: то чтобы реализовать в конфликте свои
 651 интересы; (3.0) а:: всё больше и больше ресурсов
 652 тратится э для победы в конфликте; (1.5) слЕдующая
 653 трансформация, это переход от частного к общему. (2.0)
 654 переход от частного к общему. (9.0) чисто э:: (.) мЕлкие
 655 э:: несущественные изначально проблемы э: заменяются э:
 656 более глобальными все(.)охватывающими темами (5.5)
 657 попрОбуйте привести пример (.) <<p>да>
 658 Ст: (.....) он всегда↑ (.) (пренебрегает собой) он
 659 всегда↑ (.....) то=сть следуют обобщЕния всегда
 660 (.) э: постоянно и так далее
 661 Ст: (.....) (такое обобщение) что никто меня не любит
 662 (а когда начинаешь выяснять то появляется много много
 663 разных) (.....)=
 664 Пр: =тк=это уже (.) дальнЕйшая эскалация
 665 Ст: [(.....)
 666 Пр: [да
 667 Ст: (..... [.....)
 668 Ст: [(.....)
 669 ((смех преподавателя))
 670 (1.0)
 671 Пр: значит а: и а:: вот этот вот переход от чАстных а каких
 672 то спорных вопросов к более Общим проблемам, э
 673 сопровождается формированием общего негативного
 674 отношения к=э оппоненту. (2.0) вырабатывается общее
 675 негативное отношение нетерпимость (.) враждебность по
 676 отношению к оппоненту. (7.0) а:: ещЁ одна
 677 трансформа↑ция, а:: которую претерпевает конфликт в
 678 процессе эскала↑ции, это изменение цели. (.) меняются
 679 цели участников конфликта, которые в общм=то они
 680 преследуют. (.) а вступая во: взаимодействие с
 681 оппонентом. и если изнача↑льно основная цель это а:
 682 реализовать свои интере↑сы решить пробле↑му которая

683 возникла в (.) э:: отношениях с оппонентом; а то в
 684 после́дующем э: цель меняется э: на э: другую; то=сть
 685 возникает не просто стремление решить проблему, но
 686 стремление победить другую сторону. (.) стремление
 687 победить оппонента. (7.0) а:: но а: (.) а стремление
 688 победить оппонента как <<len>цель участия в конфликте,>
 689 может измениться на стремление причинить ущерб. (2.0)
 690 стремление причинить ущерб. (14.0) а причём э по мере
 691 а эскалАции конфликта, <<all>я уже обратила на это ваше
 692 внима́ние=a,> всё больше и больше а: ресурсов тратится
 693 на достижение победы; а ну а чем больше ресурсов э мы
 694 тратим, а: тем больше желание оправдать эти затраты; и в
 695 конце концов а: иногда возникает а желание а: (1.0)
 696 э::м: (.) потеря́ть э: меньше чем (.) другой оппонент.
 697 (.) то есть пусть я и не добьюсь своего в конфликте,
 698 э: но: э: а: (.) я буду стремиться к такому исходу, э:
 699 который э: <<all>при котором я потеря́ю меньше чем
 700 оппонент.> (.) оппонент потеряет больше. (.) затРАтит
 701 больше на этот конфликт. (1.5) то=сть вот такая может
 702 быть (.) э трансформация обсуждения целей (3.5) тут
 703 можно привести в качестве примЕ́тра а:: игровую ситуА́цию
 704 э:: (.) э: которая моделирует как раз таки вот э:: эту
 705 вот эскала́цию э: и стремление э <<len>потре́тить э:: м
 706 (.) ме́ньше э:: м> (.) ну по меньшей мере не больше чем
 707 оппонент в э: конфликте; игровая ситуация которая
 708 называется э:: однодолларовый аукцион. значит на торги
 709 выставляется один доллар; э ну и участникам э это
 710 несколько человек предлагается э: выкупить этот доллар
 711 за ту сумму, которую (1.0) э: они предлагают; ну и
 712 получа́ется, что если человек выкупает его э за: (.)
 713 пятна́дцать центов, э то он получает до́ллар, э минус
 714 пятнадцать центов; (.) которые в=общм=то (.) предложил.
 715 ну́↑ вполне выгодный вариант. а нО есть одно небольшое
 716 условие; а: а:: участник который а: назвал
 717 предпослЕ́дную сумму, э: должен выплатить эту сумму,
 718 э не получив ничего (.) взамен; ((короткий смех в
 719 аудитории)) (1.0) то=сть понятно. а=ну́↑ сначала
 720 вовлекаются а: м:: достаточно легко в игру почему́
 721 потому что в=общм=то э изначально а:: траты э не столь
 722 велики; более того, можно получить э:: гораздо больше
 723 чем (.) потратил; ну почему бы, например не приобрести
 724 доллар за пять (.) центов; (.) вот а:: но в
 725 после́дующем, желание потратить а:: м э:: н=не больше
 726 чем э другИе участники, которые также вовлечены в игру,
 727 э приводит к тому что называются всё более и более
 728 высокие суммы, (.) э:: суммы которые превосходят э::

729 <<len>стоимость вот> (.) того доллара который выставлен
 730 (.) на торги; то=сть гораздо больше чем (.) доллар. (.)
 731 понятно? а ну↑ и а:: э=м а:: исследователи которые
 732 использовали такой игровой вариант, отмечают что иногда
 733 а:: а:: стоимость доходит <<call>до четырёх пяти (.)
 734 долларов;> <<r>вот> (.) э: в=общм тут понятно. а:
 735 участник который назвал вторую сумму, он не хочет а
 736 потерять больше э чем э тот кто этот доллар приобрел;
 737 (2.0) поня?тно
 738 Ст-ты: угму
 739 Пр: а:: во↑т в=общм=то и в=э процессе эскала↑ции конфликта
 740 а: стороны а: иногда стремятся а: а=м оправдать свои
 741 тра↑ты оправдать по меньшей мере тем что противник
 742 потерял (.) не меньше а то и больше чем (.) он сам; (.)
 743 а:: ну и: ещё одна трансформация, которую претерпевают в
 744 своём э развитии в процессе эскалации конфли↑кт это от
 745 участия немногих к увеличению рядов; от участия немногих
 746 к увеличению рядов; (.) то=сть понятно (.) а:: м: что
 747 если изначально в конфликт вовлечены только
 748 непосредственно противоборствующие стороны, (.) то мере
 749 эскалации, (.) участников конфликта становится всё
 750 больше и больше; (2.5) <<f>от участия немногих (.) к
 751 увеличению э рядов ну или к увеличению количества
 752 участников. (.) то=сть увели↑чивается количество
 753 участников.> (8.5) увеличивается количество участников
 754 (.) конфликта; (1.0) в него вовлекаются всё новые и
 755 новые стороны. которые э принимают э сторону одного или
 756 э второго оппонента. а:: м модЕ↑ли эскалации конфликта.
 757 моде↑ли эскалации конфликта. (6.0) а:: я познакомлю вас
 758 с тремя моделями эскалации конфликта, которые были
 759 предложены э такими исследователями как пройд и гэхеган.
 760 ((идёт к доске и пишет на ней, возвращается назад))
 761 пройд и (.) гэхеган (1.5) значит три модели эскалации
 762 конфликта мы с вами рассмотрим. а: и начнём с агрессивно
 763 оборонительной модели; (.) агрессивно оборонительная
 764 модель. (11.0) агрессивно оборонительная модель. а:
 765 согласно этой модели, роли э: сторон в конфликте
 766 различны; выделяют роль агрЕссора, (.) и обороняющейся
 767 стороны. (11.0) агрессор и обороняющаяся сторона. (1.5)
 768 а: сами по себе наименования агрессор и обороняющаяся
 769 сторона↑ а: а содержат некоторую оцЕнку; но вместе с тем
 770 авторы обращают внимание на то что а:: м: (.) как бы э в
 771 своей модЕ↑ли они: не=э: м:: а: м ярлыки которые
 772 используют э не имеют вот такой вот э оценочной окраски;
 773 (.) а:: ну агрессор (.) понятно это а: м: <скажм
 774 так>тихо> а ярлык который имеет э: несколько негативную

775 окраску; э вместе с тем как отмечают авторы а: а
 776 используя эти ярлыки они а такой оценки ни негативной ни
 777 позитивной не подразумевают. ПОД агрессором они понимают
 778 э: сторону которая стремится изменить существующее
 779 положение дел, агрессор это сторона которая
 780 сменит/стремится изменить существующее положение дел,
 781 (6.5) а поэтому начинает предпринимать какие то
 782 действия; (2.5) ну а обороняющаяся (1.0) это та сторона
 783 которая противостоит этим устремлениям. (12.0) ((идёт к
 784 доске и пишет)) то=сть вот понятно. у нас есть агрессор
 785 есть обороняющаяся сторона (.) и агрессор пытается а:
 786 повлиять на: а второго субъекта для того чтобы изменить
 787 существующее положение дел; а обороняющаяся сторона а
 788 противостоит вот=э этим воздействиям; (.) а:: но э: (.)
 789 как правило агрессор сначала использует какие то МЯГкие
 790 тактики, и: а постепенно а поскольку обороняющаяся
 791 сторона а противостоит а: подобным воздействиям,
 792 начинает использовать всё более жёсткие тактики. (.) а
 793 ну↑=и отсюда и эскалация конфликта. переход от более
 794 мяг↑ких к более жё↑стким тактикам а и усиление
 795 соответственно напряжённости в (.) конфликте. (2.0)
 796 а:=агрессивно оборонительная моде: ↑ль э: эскалации
 797 конфли↑кта достаточно распространена в обыденном
 798 созна↑нии и очень часто люди в конфликте стремятся а:
 799 найти зачИнщика (.) то=сть того кто первый (.) а: начал
 800 (.) а предпринял какие то а действия для того чтобы
 801 изменить ситуацию а: и: э: именно этого (.) зачинщика
 802 (.) агрессора обвиняют в том что возник конфликт. (1.0)
 803 и в конфли↑кте люди очень часто стремятся найти кто прав
 804 кто виноват, и в качестве такого виновного как правило
 805 рассматривают агрессора; а: как зачИнщика как тот кто
 806 первым нАчал а вот именно агрЕссор в терминологии
 807 Авторов э это тОт кто стремится изменить существующую
 808 ситуацию. а:: моде↑ль данная моде↑ль подчеркивает
 809 односторонний характер эскалации, (1.5) односторонний
 810 характер эскалации, (.) а: вместе с тем эскалация (1.0)
 811 чаще всего представляет собой двусторОнний (.) процесс;
 812 (14.5) двусторонний процесс; (.) и любая а: реакция
 813 пЕрвого субъекта вызывает обычно а реакцию вторОго
 814 субъекта; (.) которая вызыва/воспринимается первым как
 815 дЕйствиe вызывающее а с его стороны в свою очередь
 816 ответную реакцию. то=сть вот такой вот круговой процесс.
 817 (.) (...) обороняющийся а субъекты а и б; и
 818 соответственно а: а действия субъекта а (.) вызывают
 819 определенную реакцию у субъекта б; (.) который в свою
 820 очередь (.) реагируя (.) а вызывает ответную реакцию у

821 первого субъекта; (9.0) этот двусторонний характер
 822 эскалации подчёркивает э следующая модель эскалации э
 823 спиральная модель. (1.0) спирАльная (.) от слова
 824 спирАль. (3.5) спиральная модель эскалации конфликта.
 825 (3.0) согласно данной модели эскалация предстаёт как
 826 результат действий и противодействий (.) результат
 827 действий и противодействий образующих замкнутый круг.
 828 (7.0) результат действий и противодействий (.)
 829 образующих замкнутый круг. (11.5) э: причём с каждым
 830 новым витко↑м э: с каждым новым вот этим вот э: (.)
 831 кругом эскалации, э стороны используют всё более и
 832 жёсткие тактики. использование жёсткой тактики стороной
 833 (.) вызывает соответствующую реакцию использование
 834 жёсткой тактики стороной б; а: которая в свою очередь
 835 вызывает ответную реакцию у пе↑рвого субъекта, и
 836 использование ещё более жёсткой тактики; то=сть каждый
 837 новый виток предполагает использование всё более и более
 838 а жёстких тактик. а нУ↑ и опять растёт э:: э список э:
 839 спорных вопросов, а по поводу которых э стороны вступают
 840 в противоборство; ну и увеличивается а количество
 841 участников а: которые э: э: также вовлекаются в
 842 конфликт. то=сть в конфлИкт вовлекаются всё новые и
 843 новые участники. (4.5) значит э: и: э: продолжением
 844 спиральной модели эскалации конфликта, является
 845 следующая модель; (.) модель структурных изменений.
 846 (5.0) модель структурных изменений. (7.5) модель
 847 структурных (.) изменений; по сУ↑ти это расширенный
 848 вариант спиральной модели. (.) расширенный вариант
 849 спиральной модели. (13.0) (значт=то=сть) в эту схему
 850 добавляются структурные изменения; это значит. а что
 851 действия а субъекта а (.) вызывают структурные изменения
 852 (.) у субъекта б; (1.5) которые влекут за собой
 853 использование жёстких тактик, (.) вызывающих (.)
 854 структурные изменения у субъекта а, (.) и так (.) по:
 855 (.) спирали;
 856 Ст: а можно пример привести
 857 Пр: <<all>э счас я приведу расшифрую что такое структурные
 858 изменения; а к структурным изменениям авторы относят>
 859 э:: изменения (.) в психик/психологических состояниях
 860 (1.0) отдельных индивидов, (1.0) изменения
 861 психологических состояний отдельных индивидов, (10.0)
 862 значит под изменением психологических состояний и::
 863 подразумеваются э те самые э искажения иллюзии
 864 восприятия, э которые мы с вами уже рассматривали. (.)
 865 формируется а негативная установка в отношении
 866 оппонента. (2.5) э в конфликте видится только два

867 возможных варианта исхода. (2.0) либо я выиграю, (2.0) и
 868 получу всё (.) либо не получу ничего проиграю. (1.0) это
 869 то самое обезли↑чивание и э:: (.) э дегуманиза↑ция, (.)
 870 которые облегчают причинение вреда. (.) оппоненту. (7.5)
 871 то=сть в процЕссе эскалации э:: отношение к оппоненту
 872 э:: становится всё более и более вражде↑бным а:
 873 формируется установка на сопе↑рничество э: на побе↓ду в
 874 конфликте э по принципу всё или ничего э и все эти
 875 изменения они а: а::нн: обуславливают стОйкость
 876 эскалации; и а: ведут к росту напряжения в конфликте.
 877 а: кроме того к структурным изменениям э:: авторы
 878 относят также изменение структуры и функционирования
 879 группы. (.) изменение структуры и функционирования
 880 группы. (2.0) ну опять таки речь идёт о тех конфли↑ктах,
 881 в которых в качестве субье↑кта выступает группа. не
 882 отдельный индивид а группа. (8.5) э в процессе эскалации
 883 э наблюдаются следующие изменения в структуре
 884 функционирования группы. во первых, это групповая
 885 поляризация. групповая поляризация. (7.5) э в проце↑ссе
 886 групповых обсужде↑ний возрастает экстремальность э: э:
 887 н=негативных установок в отношении оппонента. (.) в
 888 проце↑ссе обсужде↑ния в группе (.) возрастает
 889 экстремальность (.) негативных установок. (2.5) в
 890 процессе обсуждения в группе возрастает экстремальность
 891 негативных установок. (3.0) это появление
 892 соответствующих групповых норм. (.) появление групповых
 893 норм, (.) которые поддерживают дух соперничества. (2.5)
 894 появление групповых норм которые поддерживают дух
 895 соперничества. (3.5) ну↑ например нормой может стать, э
 896 не общА↓ться с оппонентом; э: входить в минимум
 897 контА↓кты; э не проявлять дове↓рия; (6.0) всячески
 898 демонстрировать э: негативную установку (.) в отношении
 899 оппонента; это становится своего рода групповой нормой.
 900 то=сть в группе прИнято; (.) проявлять недовЕ↑рие (.)
 901 вражде↑бность по отношению к оппоненту (.) не
 902 контакти↑ровать и так далее. (1.0) а: появление
 903 групповых целей соперничества. (1.0) целей группы (1.0)
 904 появление групповых целей соперничества. (13.0)
 905 повышается сплочённость группы. (.) повышение
 906 сплочённости; (8.0) вовлечённость во внешний конфли↑кт
 907 способствует росту (.) внутригрупповой сплочённости.
 908 (3.0) а:: <<len>проявляет себя> огруппление мышления.
 909 (.) огруппление мышления. (5.5) из курса по социальной
 910 психологии э:: помните что такое огруппление мышления
 911 (2.0) ну↓. предоставьте обратную связь да или нет
 912 (3.5)

913	Ст:	может быть как обобщение такое (сильное) (.....)
914		опущение (.....)
915	Пр:	<<pp>не:т>
916	Ст:	(может быть дихотомичное такое) (.) да или нет (.) вот
917		плохие или хорошие
918	Ст:	(.... [.....)
919	Ст:	[(.....)
920	Пр:	огруппление а: мышления а: это такая а скажм=так модель
921		группового мышления при котором э э члены группы не
922		могут дать э реалистичную оценку э другим альтернативным
923		вариантам поведения или действия. (.) это значит что
924		члены группы э столь единодушны в том что тот вариант
925		решения который они выбрали а является самым верным и
926		оптимАльным, что альтернативные варианты либо не
927		рассмАтриваются либо отбрасывают как не оптимАльные; не
928		адекватные. (1.5) а: ну и слеџствие э огруппления
929		мышления э: проявляет себя как уверенность в собственной
930		правоте (2.0) в том что э:м (1.0) э=сопЕрничество с
931		оппонентом (1.0) в тех формах в которых оно себя
932		реализует это (.) самый оптимАльный (.) самый (.)
933		адекватный вариант (.) взаимодействия. (8.0) а:=ещё одно
934		изменение это появление так называемых а воинствующих
935		лидеров и воинств/выделение так называемых воинствующих
936		группировок. что это значит сейчас поясню. (9.0) а:
937		лиџдером как правило становится человеџк который в
938		наибольшей степени соответствует ожидаџниям членов
939		группы, и требованиям ситуации; и как правило в ситуации
940		конфлиџкта а: а: м:: (1.0) предъявляются а трЕбования
941		определённые требования к поведению человека который
942		может стать лиџдером, и этим трЕбованиям наиболее
943		соответствует лиДер ориентированный на сопЕрничество; а
944		то есть то что в терминологии авторов получило название
945		воиџнствующий лидер. а: лиДер который э: э поддЕрживает
946		дух соперничества (.) в группе. (6.0) а ну: а:
947		воинственные группировки а могут появиться в
948		неорганизованных группах (4.0) могут появиться в
949		неорганизованных группах (.) ну и в качестве примеџра
950		(4.0) в качестве примера можно привести э: ну например
951		э: м: забастовочный комитет. (.) то=сть это <<len>та
952		самая груџппа которая а: активна в> реализации
953		конфликтного взаимодействия. (9.0) и трЕтий тип
954		структурных изменений (.) третий тип структурных
955		изменений (2.0) то=сть ну мы с вами а: проследили
956		структурные изменения на уровне отдеџльного индивида как
957		участника конфликта на уровне груџппы (1.0) а: и э
958		третий тип это изменения в сооџбществах которым

959 принадлежат стороны конфликта. изменения в соо↑бществах
 960 которым принадлежат стороны конфликта. (12.0) ну и в
 961 качестве тех изменений которые э способствуют эскала↑ции
 962 э: конфликта указываются следующие. (.) во первых это
 963 поляризация сообщества. (.) поляризация сообщества.
 964 (3.0) то=сть нейтральные а:: стороны, (.) как правило
 965 приб/примыкают к одному из оппонентов в конфликте. (4.0)
 966 а:: либо примыкают э: к более (.) близкому (.) участнику
 967 (.) э: либо а к той стороне которую считают менее
 968 виноватой в возникновении конфликта; (5.5) а: ну: и в
 969 результате сообщество может разделиться на два лагеря
 970 (1.0) э что в=общм=то (2.5) усиливает остроту и
 971 интенсивность конфликта; (15.0) <<all>то=сть модель
 972 структурных изменений=понятно.> (.) действия а пе↑рвого
 973 субъекта изменения на уровне отде↑льного индивида э
 974 группы и э более широкого социального контекста
 975 сообщества а: в котором конфликт возникает и развивается
 976 а естественно э использование э более жёстких тактик, э:
 977 которые вызывают структурные изменения у субъекта а. (.)
 978 и эти структурные изменения обуславливают интенсивность
 979 эскала↑ции рост напряжённости конфликта. э как правило
 980 эскалация не длится бесконечно и доходит э до:
 981 определённой то↑чки которую ещё называют э ме↑ртвой
 982 точкой или эскалационным тупиком. мёртвая точка или
 983 эскалационный тупик. ((идёт к доске и пишет на ней)) ну.
 984 обозначим её (.) эскалационный тупик ((возвращается
 985 назад)) значит=э дальнейшая эскала↑ция а:=м: дальнейший э
 986 рост напряжённости в отношениях э скорее всего приведёт
 987 к э разрыву отношений, к=э разрушительным последствиям.
 988 то=сть если продолжать использовать всё более и более
 989 жёсткие та↑ктики э если продолжать использовать а
 990 такти/э: стратегию а: сопе↑рничества конкуренции э: то
 991 это приведёт к=э разрушительным последствиям. а: и как
 992 правило а это та самая последняя а тОчка а а: а:: м:
 993 перейдя котОрую э: продолжая эскалаАцию а стороны уже в
 994 последующем не смогут восстановить отношения. (1.0)
 995 то=сть это тот самый а переломный момент в ссоре когда а
 996 стороны либо восстанАвливают отношения либо перейдя этот
 997 предЕл э: м в=общм=то э: м (.) отношения уже не могут
 998 быть восстановлены как э доброжелательные э: (3.0) э это
 999 эскалационный тупик.
 1000 (1.0)
 1001 Ст: мо?жно вопрос
 1002 Пр: да
 1003 Ст: скажи↑те а как узнать (продиагносцировать) когда вот эта
 1004 мёртвая точка достигнута

1005	Пр:	а:: м: <<all>не совсем понятен вопрос,> (.) что значит
1006		продиагностировать
1007	Ст:	(.....) мёртвая точка когда ещё возможно (что то
1008		предпринять)
1009		(2.5)
1010	Пр:	ну опять таки э я не знаю как ответить на ваш вопро↑с
1011		потому что а: существуют различные а:: конфликты по
1012		своему содержанию по своему уровню одно дело это
1013		конфликт между супругами другое дело это конфликт между
1014		государствами э (.) но мёртвая точка это а:: если это
1015		между государствами конфликт то вот э (сразу вспоминаю)
1016		ядерные ракеты это вот как раз таки э:: может быть та
1017		самая (.) э мёртвая точка а после которой возможны а:
1018		достаточно серьёзные разрушительные последствия; а
1019		супруги а: вот этой мёртвой точкой в супружеском
1020		конфликте может быть а а: тот самый спор на повышенных
1021		тонах когда а супруги наговорят а друг другу э столько
1022		нелицеприятных вещей а что утратив собственный облик,
1023		потом в последующем э не смогут нормально
1024		взаимодействовать; (.) то=сть это будет эскалационный
1025		тупик или мёртвая точка после а а: которой дельнейшая
1026		эскалация а приводит к разрушению отношений;
1027		восстановить которые оказывается невозможно; но как
1028		правило к этой точке стороны всё таки прекращают
1029		эскалацию; э: м: э: во первых это происходит потому что
1030		тактика противостояния она не дает результатов; (.) она
1031		э: прова/то=сть проваЛ тактики противостояния. (3.5) и
1032		соперничество не приводит к желательному результату.
1033		(1.0) э кроме того к определённом моменту времени
1034		истощаются ресурсы. (3.0) истощение ресурсов также
1035		приводит к э: прекращению эскалации. (2.0) заканчивается
1036		время (.) деньги (.) физИческие (.) силы (2.5) а::
1037		прекращение эскалации может быть связано также с
1038		потерой/потерей социальной поддержки. (.) потеря
1039		социальной поддержки. (6.0) а: также с тем э: что э
1040		затрАты э: на победу в конфликте стороны оценивают как
1041		нЕприемлемые. (1.5) стороны оценивают затраты (.) на
1042		побе↑ду в конфликте как нЕприемлемые. (7.0) а стороны
1043		оценивают затраты на победу в конфликте как
1044		неприемлемые. то=сть оказывается что на а:: участие в
1045		конфликте уже столько потрАчено, а что то чего можно
1046		вообщЕ добиться в конфликте а эти траты не оправдывает.
1047		а по этой причине эскалация а: дальнейший рост
1048		напряжённости в конфликте э как правило э прекращается.
1049		а это тот самый этап когда стороны уже э:=м а:=м: готОвы
1050		прекратить а: соперничество но вместе с тем э: ещё не

1051		готовы к сотрудничеству; а и переговоры э: на этом этапе
1052		э то=сть стороны уже в=общм=то вступают в переговоры но
1053		переговоры на этом этапе э э характеризуются
1054		соперничеством и противостоянием. а соперничеством и
1055		противостоянием по э следующей причине. когда мы уже
1056		знаем что а дальнейшее соперничество не принесёт
1057		результатов; также мы знаем что а затраты не окупят а: а
1058		итог э даже если этим итогом станет победа; а а но
1059		вместе с тем мы ещё не готовы а пойти на какие то
1060		уступки пойти на встречу оппоненту; почему. потому что в
1061		обострённом конфликте а: шаг навстречу э: может быть
1062		проинтерпретирован противоположной стороной как
1063		проявление слабости. ну а свою слабость
1064		продемонстрировать не готов не один из участников;
1065		поэтому это как раз таки тот этап когда стороны уже
1066		знают что дальнейшее противостояние бессмысленно, но
1067		ещё идти на сотрудничество и делать какие то шаги
1068		навстречу они не готовы. а=боясь потерять собственный
1069		облик и продемонстрировать собственную слабость. а: и
1070		очень э эффективным в данном случае является привлечение
1071		к переговорам э третьего лица то=сть посредника.
1072		посредник как раз таки то лицо↑ которое э позволяет э:
1073		э: не продемонстрировать собственную э слабость и
1074		перейти к переговорам которые носят характер (.)
1075		сотрудничества. (1.0) то=сть к поиску взаимовыгодного
1076		варианта решения. (1.5) к поиску более конструктивного
1077		выхода из ситуации. (6.5) и вот в Этот момент наступает
1078		дэскалация. (1.0) то=сть снижение напряжённости; (1.0)
1079		эскалация эскалационный тупик и (.) дэскалация. (9.5)
1080		вопросы (.)<<r>какиенибудь>
1081	Ст:	скажите вот если (.) конфликт нельзя (.) (какое то
1082		решение найти то вот где здесь располагается эта)
1083		мёртвая точка в этом случае если (этот конфликт возник
1084		между враждующими сторонами) (.....)
1085	Пр:	то=сть как раз таки э это те действия а которые а ведут
1086		к разрушению подрыву э: а статуса а того или иного лица;
1087		а которые в=общм=то могут просто напросто а привести к
1088		тому что стороны а начинают вредить друг другу; (1.0)
1089		то=сть причинять ущерб
1090		(1.0)
1091	Ст:	(.....) мёртвая точка
1092		(.....)
1092		какой перелом здесь может быть
1093	Пр:	перелом↑ это как раз та точка, после которой в=общм=то
1094		вернуться к э низкой напряжённости в отношениях уже
1095		нельзя; а а в данном случае это тот самый предел за

1096		которым стороны уже пытаются а:: а:: м:: разрУшить друг
1097		друга разрУшить ну например э в плане стАтуса а того
1098		положЕния которое они занимают (.) если это в
1099		организации какие то сотрудники; (1.0) вплоть до
1100		разрушения на таком уровне; (4.0) ещё вопросы
1101		<<pp>какие то>
1102	Ст:	(что значит) вот прекращение эскалации это я (не)
1103		понимаю вот я не могу (.....) и поэтому (она
1104		прекращается)=
1105	Пр:	=а отчАсти потому что истощаются си↑лы ресу↑рсы, э::
1106		которые необходимы для дальнейшего а роста эскалации;
1107		отчАсти потому что стороны обнаруживают а что а: цЕль не
1108		оправдывает средства что они затратили гораздо БОльше э
1109		э: чем могут получить от конфликта а и эти траты считают
1110		неприемлемыми; отчАсти потому что осознали что а
1111		дальнейшее противостояние не эффекТИвно оно не приносит
1112		результат;
1113	Ст:	(что значит потеря) социальной поддержки
1114	Пр:	а: это значит что э:: некие третьи лица а: а которые а:
1115		оказывали поддержку э: э участникам э: прекратили её
1116		оказывать. (в плане) социальной поддержки (.) что
1117	Ст:	(.....) они могут (.....) то есть эскалация
1118		(.....)
1119	Пр:	а эскалация предполагает рост напряжённости и
1120		ориентацию на соперничество
1121	Ст:	а уступки
1122	Пр:	а уступки это уже (.) дЭэскалация то=сть это уже
1123		последующее
1124	Ст:	то=сть дЭэскалация это (..)=
1125	Пр:	=да дЭэскалация это снижение напряжённости ну и как раз
1126		таки может э: э: протекать путём/на основе взаимных
1127		уступок
1128	Ст:	я не понимаю это отдЕльно после эскалации или это как
1129		бы часть эскалации
1130	Пр:	ну вот (.) тут можно так ((идёт к доске и пишет на ней))
1131	Ст:	(.....)
1132	Пр:	вот смотрите
1133	Ст:	(.....)
1134	Пр:	либо пИ↑к (.) противоречия либо дээскалация как
1135		снижение (3.5) напряжения. (1.0) я ответила? на (.) ваш
1136		вопрос (1.5) ещё вопросы (2.0) а:: ну чтоО тогда на
1137		сегодня всем спасибо (1.0) вот у нас <<r>я имею в виду
1138		(.....) ещё будет семинар э вы аудиторию не смотрели,>
1139	Ст:	(.....)
1140	Пр:	<<p>э: ну: тогда э (.) внизу встречаемся;>

Использованные знаки транскрипции¹

[]	Накладывающиеся и параллельно произнесенные фрагменты речи.
=	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
(.)	Микропауза (до 1 с).
(2.0)	Пауза, оцененная как длящаяся приблизительно 2 с.
и=э	Растяжение единицы речи.
., ::, :::	Удлинение, в зависимости от длительности.
((смеется))	Описание смеха.
((кашляет))	Описание пара- и невербальных действий и событий.
<<смеясь>>	Описание сопровождающего речь пара- и невербального длящегося действия.
()	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
(такой)	Предполагаемый текст, указывающий на неуверенность в расшифровке.
акцЕнт	Ударение.
↑	Повышение интонации.
↓	Понижение интонации.
?	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
,	Постепенное возрастание интонации в конце единицы речи.
-	Неизменяющаяся интонация в конце единицы речи.
;	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
.	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
/	Обрыв высказывания или слова
<<p> >	<i>Piano</i> , тихо.
<<pp> >	<i>Pianissimo</i> , очень тихо.
<<f> >	<i>Forte</i> , громко.
<<all> >	<i>Allegro</i> , быстро.
<<len> >	<i>Lento</i> , медленно.
<<rall> >	<i>Rallentando</i> , замедляя темп.

¹ В соответствии с основными, несколько модифицированными применительно к настоящему случаю правилами расшифровки разговорно-аналитической системы транскрипции (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), см.: *Selting M. et al.*, 1998.

СОДЕРЖАНИЕ

О завязывании «академических шнурков» (<i>Т. В. Тягунова</i>).....	3
<i>Г. Гарфинкель</i> . Исследование работы преподавания университетского курса химии в формате лекции	10
<i>Т. Тягунова</i> . Академическая лекция (О некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении)	40
<i>Д. Фрэнсис, С. Хестер</i> . Некоторые организационные черты университетских лекций.....	84
<i>А. Корбут</i> . Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций... ..	92
<i>Б. Штротт-Лопес</i> . Связывая все воедино: отступления в университетских лекциях	126
<i>А. Полонников</i> . Социальное действие лекции (Конструирование академической реальности).....	155
<i>Дж. Дайер, Д. Келлер-Коэн</i> . Дискурсивное конструирование профессионального Я посредством нарративов личного опыта	165
<i>А. Полонников</i> . «Лекции о Прусте» М. К. Мамардашвили: методическая проекция	191
<i>И. Гофман</i> . Лекция.....	222
Приложение	254

Научное издание
Серия «Образовательные исследования»

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЛЕКЦИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ

Сборник научных статей

В авторской редакции
Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректор *С. П. Гринкевич*
Компьютерная верстка *Е. В. Заиченко,*
О. С. Виноградовой
Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 10.11.2010.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 16,28. Уч.-изд. л. 16,57.
Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский
государственный университет.
ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.
Пр. Независимости, 4,
220030, Минск.

Отпечатано
с оригинала-макета заказчика.
Республиканское
унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского
государственного университета».
ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.
Ул. Красноармейская, 6,
220030, Минск.