

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

СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЛЕКЦИИ (Конструирование академической реальности)

Александр Полонников

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Термин «консуммация» в данном случае указывает на системный эффект взаимодействия переменных ситуаций.

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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