

УДК 316.334:37:316.77
ББК 60.56
К63



Авторы:
**В. А. Герасимова, А. М. Корбут, Д. Ю. Король,
А. А. Полонников, Т. В. Тягунова**

Рецензенты:
кандидат педагогических наук *Е. Ф. Карпиевич*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*

Коммуникативный ландшафт образования / В. А. Герасимова [и др.]; под ред. А. А. Полонникова. — Минск : БГУ, 2007. — 503 с. — (Образовательные исследования).
ISBN 978-985-485-657-5.

В монографии представлен цикл исследований, посвященных педагогическим аспектам образовательной коммуникации. Основное внимание уделяется анализу практик социального взаимодействия, в рамках которых достигаются образовательные эффекты.

Предназначается для преподавателей университетов, ученых, аспирантов, студентов гуманитарных специальностей.

УДК 316.334:37:316.77
ББК 60.56

ISBN 978-985-485-657-5

© Коллектив авторов, 2007
© БГУ, 2007

ОТ РЕДАКТОРА. «ПИКНИК НА ОБОЧИНЕ»

Появлению книги, которую Вы держите в руках, предшествовало несколько обстоятельств¹. Во-первых, это большой комплекс работ, развернутых в Центре проблем развития образования БГУ под руководством М. А. Гусаковского, в числе которых — разработка концепции «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе» и выход в свет одноименной монографии (*Университет как центр*, 2004). Во-вторых, это трехлетнее взаимодействие нескольких еженедельных методологических семинаров: «Коммуникативные технологии университетского образования» (руководитель Д. Ю. Король), «Кризисный эксперимент в образовании» (руководитель А. А. Полонников), «Коммуникативные практики субъективации» (руководитель А. М. Корбут), — одним из итогов которого стал сборник научных статей «„Коммуникативный поворот“ современного образования» (*Коммуникативный поворот*», 2004). И в-третьих — участие авторов данной книги в исследовательском проекте «Конструирование образовательных отношений в парадоксальной коммуникации», поддержанном Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований, а также серия педагогических опытов, осуществленных участниками данного издания в университетском учебном процессе, следы которых читатели легко обнаружат на страницах настоящей публикации.

Таким образом, в результате сложного и порой драматического диалога множества самых разнообразных научно-исследовательских, образовательных и коммуникативных контекстов была создана своеобразная дискурсивная среда, в которой формировался и реализовывался замысел настоящей книги.

Создание дискурсивных порождающих сред, изучение их потенциала и границ, моделирование этих коммуникативных форм в самых разных образовательных условиях, наблюдение за их специфическими эффектами и продуктами составляет одно из важнейших направлений разработок Центра проблем развития образования БГУ. Причем та научная политика, которой подчинены данные исследования, предполагает размещение самой по-

зиции исследователя «внутри» дискурсивных отношений в качестве одного из их моментов, ресурсов и продуктов. На деле это означает принципиальную возможность и значимость самоэкспериментирования, участие в исследуемых процессах, что неминуемо порождает огромное количество методологических и методических проблем, выявлению которых во многом служат помещенные в книгу тексты.

Укажем на одно из таких «лежащих на поверхности» противоречий. Включенная позиция исследователя не может игнорировать то обстоятельство, что многие, если не все, наблюдаемые им феномены представляют собой коммуникативный эффект ситуации «здесь и теперь». Участники реального взаимодействия оказываются полностью внутри актуальных отношений осуществляемых ими практик, что, разумеется, проблематизирует их отстраненный анализ. Но и это не главное. Принципиальным оказывается не только то, что исследователь вовлечен в исследуемый процесс, а то, что этот процесс подвержен качественным трансформациям. Более того, именно эти качественные трансформации и инспирируются исследователем дискурсивных отношений. Это значит, что изменения самого экспериментатора могут выступать важным показателем эффективности осуществленного им опыта. Но как объективировать произошедшие с ним трансформации, учитывая то обстоятельство, что сами изменения являются элементом актуального коммуникативного взаимодействия и по мере его свертывания вместе с ним исчезают? Понятно также и то, что самоотчет экспериментатора в виде заявления «Свидетельствую!» вряд ли может быть принят в расчет научным сообществом в качестве фактически обоснованного.

Что касается внешних наблюдателей, не включенных в дискурсивные отношения, то они вынуждены осуществлять свои реконструкции посредством изучения протоколов и стенограмм, письменных или электронных записей обсуждений, связывая свои выводы не только с иными теоретическими контекстами, но и с другой коммуникативной ситуацией в целом. Указанное противоречие будет незримо присутствовать в акте чтения этой книги, вызывая у читателя вполне оправданные аффективные реакции и связанные с ними рационализации. Конечно, возможно и иное развитие событий. Но в этом случае прочтение предлагаемых текстов оказывается связанным с готовностью к «внутреннему» самоизменению.

Что касается проблем конструирования дискурсивных генеративных сред, то здесь практические поиски авторской группы во многом состояли в нахождении динамического баланса между унифицирующими и уникализирующими тенденциями, характерными для любого вида человеческой коммуникации. Анализ ее изучения показывает, что, с одной стороны, участие в совместном обсуждении часто создает эффекты «символической конвергенции и группового сознания», ведет к возникновению «символического климата и культуры, которые позволяют людям налаживать эмпатическую коммуникацию, а также „встречу умов“» (Bormann, 1985, 128). Но эта же тенденция может продуцировать и устойчивую систему отношений, стремящихся к самовоспроизводству и герметизации на базе достигнутого единства.

С другой стороны, нередко случаи таких коммуникативных опытов — и авторы имели возможность их неоднократно испытывать, — в которых взаимодействие различий строится по модели бескомпромиссного противостояния, когда удары по противнику наносятся до тех пор, пока он «не сдастся или не исчезает» (Пирс, 2004, 132). И те и другие формы коммуникации могут быть рассмотрены как различные способы достижения социального согласия, что и обуславливает их особую привлекательность для педагогических практик, ориентированных исключительно на общезначимые результаты.

Авторы данной книги в своих поисках исходят из частичности такой ориентации образования, пытаются расширить его диапазон и конструктивные возможности. Исходным тезисом для такой постановки выступает утверждение постмодернизма об исчерпанности любых и всяких «метанарративов» (Лиотар, 1998, 92). Для исследовательской самоорганизации «вызов многообразия» — важный рамочный конститутив. В той мере, в какой образование начинает обнаруживать себя в ситуации поликультурного взаимодействия, одновременного присутствия разных форм рациональности и практических перспектив, моделирование в нем самом обстоятельств межкультурного диалога и продуктивной коммуникации становится решающим условием его современности.

Однако эта гипотеза смогла выступить основанием конституирования коллективного авторства постольку, поскольку было принято также в расчет допущение о наличии некоторой корреляции между актуальным состоянием культуры и образованием. Это предположение не означало, однако, прямой проекции культуры в пространство образования, скорее наоборот, корреляция

оборачивалась сложными связями между этими двумя инстанциями. Причем в принятом авторами залоге образованию придавалась особая культуропорождающая функция, позволяющая видеть его в качестве значимого фактора культурной динамики в целом. С этой точки зрения, многие помещенные в книгу высказывания не только ориентируются на культурное многообразие как на перспективный проект, но и реально практикуют его.

Вот почему организация дискурсивных сред была направлена прежде всего на обнаружение таких условий использования коммуникации, при которых процедурам согласия противодействовали бы различные формы социальной дифференциации и диверсификации, возникал диссенсус и конфликт. Причем этот конфликт разнородных коммуникативных позиций в конечном итоге призван был вести не к эскалации и мультипликации частных изолированных структур, а к возникновению нового социального опыта, порожденного продуктивным взаимодействием различий.

Экспериментирование с такого рода средами, как уже было сказано выше, в значительной мере составляло предмет общего интереса участников данного предприятия, да и настоящая книга во многом продолжает его в своем устройстве. В то же время при всей «широте» и «значимости» социокультурного контекста представляемая читателю коллективная работа несколько не радикальна. Она не призывает к «смене парадигм», принципиальному изменению педагогических отношений и ценностей, а лишь пытается сместить акцент в устоявшемся понимании образования.

В такой постановке присутствует разделяемое участниками исследовательского проекта положение, состоящее в том, что существующее в настоящее время образование содержательно избыточно, оно переполнено различными культурными и педагогическими формами и практиками. Однако вследствие целого ряда причин и обстоятельств одни из них занимают доминирующее положение, а другие вытеснены на обочину образовательного тракта, лишены легитимности и заключенных в них позитивных возможностей. Вероятно, имеет смысл провести «ревизию обочины», поставить под вопрос сложившиеся связи и отношения, а сделав это, перезаключить конвенцию, протянуть между освободившимися элементами новые связующие нити.

Речь идет не о революционном переходе от «старого» к «новому», не об исключении имевших место способов мышления, суждения и действия, а о расширении педагогического диапазона, ле-

гитимации прежде приглушенных голосов. Во многом такого рода задача отсылает нас к воображению — перекомбинированию материала, но и это предприятие, переоформление, на поверку оказывается достаточно сложной процедурой, в чем, возможно, смогут убедиться в процессе чтения и сами читатели.

В качестве примера можно привести главу настоящей книги, написанную Андреем Михайловичем Корбутом, *«Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия»*. Один из вопросов, который задает себе автор, связан с анализом процедуры чтения как типового образовательного действия. Нет, наверное, нужды доказывать, что опыт чтения в нашей педагогической повседневности является одним из центральных. В то же время в результате целого ряда различных обстоятельств он превратился в автоматизм, стал прозрачным, невидимым. Необходимость читать много, быстро, часто утилитарно фиксирует в нашем опыте чтения однообразную привычку понимания прочитанного, обходя стороной тот факт, что иные формы чтения могли бы открыть нам возможности апробирования совершенно необычных опытов. Но как поставить под вопрос сложившуюся практику чтения/понимания, тем более, что она еще и освящена научной традицией? «Обычно думают, — писал Выготский, — что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» (*Выготский, 1983, 192—193*). Здесь Л. С. Выготский имеет в виду «тихое» и «громкое» чтение. Но, поскольку Выготский ищет общий принцип, закон для универсализации открытой им формы оптимального «тихого» понимания/чтения, он, легитимируя ее, вводит образ читающего имбецила, патологического читателя, застревающего в самых неподходящих местах. Сосредоточенность внимания аномального читателя на каждом знаке (слове), неумение ориентироваться в сложном внутреннем пространстве целого текста, при переходе от отдельных элементов к смыслу целого и обратно соотносится Выготским с аномальным пониманием. «Нормальное» понимание/чтение установлено как раз противоположно. Но именно это «нормальное» понимание А. М. Корбут и пытается поставить под вопрос. Как же это сделать? Это можно сделать теоретически, возражая Выготскому из перспектив других, концептуализирующих процесс чтения подходов, или практически, осуществляя в «реальном времени» другой опыт чте-

ния, участвуя в котором, читатель смог бы обнаружить границы собственного понимания, открыть возможность такого применения чтения, в котором не происходило бы автоматического сцепления означающих и означаемых, а образовывался бы разрыв, эмансипирующий означающее, открывающий читающему не только его относительность, но и прагматическую силу. То есть речь идет о торможении чтения, о лишении его привычной прозрачности, замутнении, делании видимым, а значит, и лишенным неконтролируемой в противном случае принудительности.

В осуществляемой А. М. Корбутом практике письма чтение замедляет свой бег, «буксует», становится центрированным на самом себе, на мелочах, их «внутренних» местах и отношениях, а целое, которое у Выготского автоматически приписывается общей конституции текста, превращается у Корбута в самую значительную проблему организации текста и понимания. В этом тормозящем чтении акте заявляет о себе важная для прояснения аналитических действий А. М. Корбута концептуальная предпосылка, рожденная в опытах этнометодолога Гарольда Гарфинкеля, согласно которой «внести в привычное взаимодействие недоумение, напряжение и путаницу, усилить бессмысленность происходящего, вызвать социально обусловленные переживания беспокойства, стыда, вины, негодования и, тем самым, дезорганизовать привычное взаимодействие» означает сделать видимым то, что мы обычно не замечаем (*Гарфинкель, 2002, 43*). Однако если высказывания Гарфинкеля продиктованы преимущественно научным любопытством, то аналитические действия А. М. Корбута разворачиваются главным образом в контексте обозначенных нами выше переупорядочивающих задач и являются по своей сути образовательными.

В контексте реорганизации привычного порядка восприятия образовательных отношений может быть увиден и текст, представленный Татьяной Васильевной Тягуновой. Его развивающая направленность обнаруживается не только в открытой манифестации автором своей симпатии к этнометодологии, но и, прежде всего, в той прагматике, которая реализуется действием создаваемого автором текста. Речь идет не столько об «интеллектуальном инициировании» читателя, побуждении его к задаванию вопросов, интерпретациям, отнесениям и соотношениям (*Грязнова, 2001, 17*) — эта функция может быть приписана в принципе любому тексту, — сколько о специфической его ориентации на «тех людей, которые не входят в его аудиторию» (*Неар, 1989,*

148), на читателя, которого до акта чтения еще нет, который «всегда заново и, по сути дела, всегда впервые рождается» (*Пузырей, 2004, 155*).

В главе «*Конститутивные свойства событий образовательной коммуникации*» Т. В. Тягунова делает предметом своего интереса элементарные структуры учебных отношений, способы использования студентами университета образовательных текстов различного типа и привычные способы осмысления участниками образовательного процесса происходящих на учебных занятиях событий. Речь опять же идет об операции всматривания в «очевидное», в деталь, элемент, отношение, вплоть до их полной дереализации. Такого рода техника сродни обескураживающему этно-методологическому вопросу об аварии на дороге².

Так же, как операции А. М. Корбута с процессом чтения позволяют сделать его видимым, а значит доступным рациональной корректировке, обращения Т. В. Тягуновой к учебным ситуациям позволяют обнаружить редко замечаемую педагогами посредническую функцию текста в образовании³, его роль в производстве субъектов учебных отношений определенного типа, вскрывают социо-, психомеханику этого процесса и тем самым предстают в качестве нового предмета педагогической практики. Все это возможно, однако, лишь в том случае, если мы как читатели примем предложенный текст в качестве ключевой предпосылки нашего собственного изменения.

Близок к работе Т. В. Тягуновой по решаемой задаче и текст Виктории Анатольевны Герасимовой «*Учебная коммуникация: определение ситуации*». Усилия автора в основном сосредоточены на исследовании коммуникативных действий образовательных субъектов, стремящихся нормализовать события, воспринимаемые ими как аномальные. Под «нормально воспринимаемыми событиями» здесь понимается то определение ситуации, которое типизировано учащимися в качестве «правильной учебной ситуации» и которое, по существу, управляет динамикой отношений на занятиях. Изменение учебных отношений оказывается связанным с этим исходным определением, и многие сделанные автором наблюдения ориентированы на выделение факторов стабилизации учебных обстоятельств и выявление условий их либерализации. Сама возможность такого исследования связана с изучением поведенческих стратегий индивидов, оказавшихся в ситуации неопределенности. В этом плане вся авторская группа в целом и В. А. Герасимова в частности очутились в достаточно слож-

ном положении. Практически вся психолого-педагогическая традиция, в особенности отечественная, вырабатывала системы описаний для стабильных ситуаций или в целях их стабилизации. Отсюда их стремление к метафизическим определениям, теоретический фундаментализм и апелляция к различного рода внеситуативным основаниям, например, «человеческой природе».

Многочисленные культурные опыты, возникшие в последнее время и чувствительные к экспериментированию в области описаний, проблематизируют такого рода установки, побуждая отслеживать в человеческих взаимодействиях их продуцирующий социальную (психологическую) реальность эффект. Для описания такого рода опытов прежние научные языки плохо приспособлены, они нуждаются в достаточно серьезной редакции и адаптации к новым исследовательским условиям. В результате нам приходится говорить на «ломаном», неустоявшемся языке, ощущая при этом систематическую неудовлетворенность сказанным. Но это ощущение тем сильнее, чем больше мы претендуем на трактовку языка как индивидуальной собственности. Если же мы видим в использовании языка фактичность коммунального производства, а в структуре значений угадываем диалогическое отношение, то нас перестает пугать недосказанность.

Текст В. А. Герасимовой — во многом эксперимент с описаниями. Причем это касается и описываемых в нем событий (диффузия учебных ситуаций преподавателем), и структуры производимых автором интерпретаций. Последние вряд ли можно воспринимать как окончательные, выверенные до конца суждения. Это скорее набор продуктивных гипотез, коммуникативных эвристик, побуждающих нас к нестандартному восприятию привычного и открывающих возможность преодолевающего эффекты типизации педагогического действия.

Обнаружению и анализу повествовательных конститутивов учебных ситуаций посвящена и работа Дмитрия Юрьевича Короля «*К определению нарративно-темпорального аспекта образовательной коммуникации*». В отличие от В. А. Герасимовой он по-иному масштабирует предмет своего интереса, помещая в фокус рассмотрения педагогический нарратив, его устройство, особенности функционирования в образовательной коммуникации. Д. Ю. Король апеллирует к коммуникативной компетентности читателя, ориентированной теперь не столько и не только на содержание наррации, сколько на те отношения, которые формируются в результате типовой педагогической ее эксплуатации, по-

коящейся на внеситуативной и внекоммуникативной локализации значений повествования. Наличие такой темпоральной и пространственной разнесенности — ключевой момент сложившегося педагогического воспроизводства, основа его стабильности.

Однако внимание исследователя этой констатацией не удовлетворяется, оно ищет и находит особого рода семиотические объекты (на примере текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом»), которые блокируют привычный ход воспроизводящей образовательной коммуникации, производят ситуационную «имманентизацию» знака и значения, переключают коммуникацию на режим взаимодействия «здесь и теперь». Тем самым Д. Ю. Король осуществляет «актуализацию», переструктурирующее действие, выводит находящуюся «в тени» педагогическую предметность из образовательной периферии, открывая тем самым важный ресурс обновления педагогических отношений, которые теперь не основываются на «объектных» или менталистских предпосылках, а отсылают к коммуникативным реалиям (интертекстуальным отношениям, производящим парадоксальные эффекты семиотическим конструкциям, способам использования языка в учебной аудитории).

Схожую задачу ставят перед собой и исследования Александра Андреевича Полонникова. В главе «Коммуникативная регуляция: микроанализ одной дискуссии» приводится пример такого «смещения взгляда», переориентирующего педагогическое внимание с лиц, позиций, высказываний и их взаимодействий на продуцируемые взаимодействием целостные формы, которые в тексте А. А. Полонникова выступают под именем «ситуация». В такой постановке нет, разумеется, принципиальной новизны. Еще родоначальники ситуационизма указывали на этот важный конститутив человеческих отношений, выделяя в структуре данного объекта три составляющих:

1) «объективные условия, которые в данный момент прямо или опосредованно воздействуют на сознательный статус индивида или группы»;

2) «предшествующие установки индивида или группы, которые в данный момент оказывают действительное влияние на их поведение»;

3) «определение ситуации, то есть более или менее ясную концепцию условий и осознание установок» (Томас, 1994, 354).

Однако А. А. Полонников некоторым образом переинтерпретирует статус «ситуации», трактуя его как дискурсивную струк-

туру, функционирующую в качестве эмерджентного (системного) свойства реально развивающихся коммуникативных отношений. То есть «ситуация» порождается коммуникацией и в ходе развертывания обнаруживает свою несуммарную продуктивность. Изменение формы коммуникации ведет к трансформации ситуации и соответствующих ей эффектов.

Этим приемом А. А. Полонников, корреспондируя с целями Д. Ю. Короля, указывает на открытое пространство образовательных феноменов, предметов и эффектов, которые могут и должны войти в преподавательский обиход, приобрести, наконец, педагогическую легитимность.

Несколько слов необходимо сказать и об архитектонике предлагаемой читателю книги. Ее особенность состоит в том, что представление публикуемого материала не подчинено иерархической логике движения от общего к частному или повествовательной очередности. С точки зрения принятых правил эти тексты рядоположены и могли бы быть напечатаны в любом порядке. Однако если мы примем во внимание порядок осуществления образовательного действия, то у нас возникнет возможность группировки этих высказываний по производимой ими работе или ее эффектам. Таким образом, целостность данной книги обеспечивается не столько совпадением и иерархией понятий, сколько их координацией, не столько общей содержательной логикой, сколько исследовательским стилем и «семейным сходством» производимых авторами действий.

Каждый из помещенных в книгу текстов сопровождается небольшим послесловием — обсуждением. Эти послесловия — фрагменты «внутренних» переговоров авторов в процессе работы над книгой, свидетельство непростых согласований и не решенных пока группой методологических и практических проблем. Авторы решили вынести их на суд читателей, видя в этом еще одну возможность реализации идеи открытой коммуникации, путь к созданию «ресурсных или взаимодействующих сообществ»⁴.

Таковы основные акценты, которыми мы хотели предварить чтение этой книги.

В заключение хотелось бы выразить благодарность тем участникам представленных в публикации переговоров, без помощи которых сама возможность их превращения в книгу представлялась бы сомнительной. Прежде всего мы признательны директору Центра проблем развития образования БГУ Михаилу Антоновичу Гусаковскому за долготерпение, дельные советы, а порой и прин-

ципальную критику, способствовавшую «поддержанию формы» исследовательской группы.

Отдельную признательность мы выражаем преподавателю кафедры психологии БГУ Наталье Дмитриевне Корчаловой за материалы занятий, предоставленные в распоряжение авторского коллектива, а также за те замечания и предложения, которые были сделаны ею в процессе работы группы над книгой.

Мы благодарны участникам методологических семинаров Центра проблем развития БГУ Александру Моисеевичу Алтайцеву, Маргарите Феликсовне Гербовицкой, Борису Анатольевичу Дробышевскому, Татьяне Ивановне Красновой, Юрию Эдуардовичу Краснову, Александру Евгеньевичу Кремеру, Сергею Анатольевичу Новикову, Александру Федоровичу Пискунову, а также студентам и преподавателям, общение с которыми и обеспечило данную книгу ее основными содержаниями.

Александр Полонников

¹ Предшествование здесь не предполагает каузальную зависимость событий, а указывает главным образом на их временную последовательность.

² Имеется в виду известный опыт Г. Гарфинкеля, в котором испытуемая рассказывала экспериментатору о том, что у нее спустилась шина, когда она ехала на работу.

«И.: У меня спустилась шина».

Э.: В каком смысле, спустилась шина?»

Какое-то мгновение, пишет Гарфинкель, она, казалось, была ошеломлена. Затем ответила с нотками враждебности в голосе: В каком смысле, в каком смысле? Шина спустилась, вот в каком смысле! И больше ничего особенного. Что за глупый вопрос!» (*Гарфинкель, 2000, 155*).

³ Речь не идет об использовании текста как средства деятельности.

⁴ Под ресурсными или взаимосодержащими сообществами понимается особый режим функционирования коммуникативных сред, возникающих в «обоюдодоступных переговорах — между кем бы они ни велись: между отдельным исследователем и практиком или заинтересованным деятелем, или же между региональными представителями, которые обычно не встречаются друг с другом, или между целыми группами, участвующими в „диалогической конференции“ — собеседники постоянно сталкиваются с моментами рефлексии и наставления, а также с моментами, которые можно было бы назвать „исследовательскими“, причем каждый из этих моментов дополняет и уточняет другие» (*Шомтер, 2004, 127*).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Герасимова Виктория Анатольевна, лаборант Центра проблем развития образования БГУ.

E-mail: herasimava@bsu.by

Корбут Андрей Михайлович, методист Центра проблем развития образования БГУ.

E-mail: korbut@bsu.by

Король Дмитрий Юрьевич, научный сотрудник Центра проблем развития образования БГУ.

E-mail: korol@bsu.by

Полонников Александр Андреевич, заместитель директора Центра проблем развития образования БГУ.

E-mail: polonn@bsu.by

Тягунова Татьяна Васильевна, методист Центра проблем развития образования БГУ.

E-mail: tyagunova@bsu.by

КОММУНИКАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ: МИКРОАНАЛИЗ ОДНОЙ ДИСКУССИИ

А. А. Полонников

Перед нами лежит стенограмма длительного, более чем трехчасового разговора, посвященного образовательному чтению. Дискуссия завершилась, и большинство ее участников покинули зал заседаний обманутыми в своих лучших педагогических надеждах. Осталась лишь стенограмма — след этого малого, по жизненным меркам, события, которая может нам что-то о нем рассказать. Но для этого ее необходимо прочесть. И прочесть так, чтобы ощущение досады, осознание напрасно прожитых минут не оказались единственным результатом этого занятия, страхом перед неживым, надолго, если не навсегда, сковавшим всякую любознательность. Это значит, что нам предстоит что-то сделать с самим актом чтения, превратив привычное вычерпывание информации из текста, простое суммирование знаков, в деликатный по-своему акт, задачу, перед которой невольно робеешь, понимая, что опыт, накопленный за долгие годы общения с книгами, в этом новом деле плохой советчик, и вопрос метода чтения, стоявший перед участниками той давней дискуссии, так же интригует своей открытостью сейчас, как и тогда.

В той мере, в какой привычка чтения превратилась в нашу вторую натуру, необходимая ревизия метода чтения оказывается связанной с незапланированным самоизменением. То есть чтение превращается в поиск, самоэкспериментирование, задачу со многими неизвестными, решая которую, экспериментируешь с *само*, сам *экспериментируешь*, обнаруживая то, чего ранее в опыте не было (Полонников, 2003, 214). В результате движение по следам, *исследование*, теперь уже не как научный прием, а как жизненное отношение оказывается тем, что нуждается в построении. То есть нам необходимо так организовать некоторый момент своего существования — чтение, чтобы его сущее предстало перед нами в своем преображенном качестве¹.

В этом экзистенциальном, бытийственном изменении мы, вслед за М. Фуко, видим фактичность образования². Причем это образование не укладывается целиком и полностью в телеологи-

ческие описания, а сообразуется скорее с тем, что греки называли «индивидуальными случаями, специфическими ситуациями и выбором *kairos* или решающего момента» (Foucault, 2001, 111). Чтение начинает строиться как принципиально творческий акт, обучить которому нельзя, но можно «содействовать его образованию и появлению» (Выготский, 1986, 325). Так, исследование-чтение становится сложно опосредованным, включающим в себя в качестве необходимого условия образование и в значительной степени изменяющим сам исследовательский процесс.

Создание специфической исследовательской позиции — тема не новая для современного научного мышления (Бергер, 1996, 20). Однако суть установления строгой научной позиции, подчинения действий ученого принятым в сообществе правилам, кроме всего прочего, служила еще и задаче стабилизации области объектов исследования. Конечно же, данные объекты могли в ходе изучения демонстрировать сколь угодно многообразную динамику, однако их самотождественность в целом при этом сохранялась. Преемственность объектов обеспечивалась методом (набором техник, приемов, средств, правил, единством языка) осуществления научной деятельности, но главное — специфическим пространством мышления ученого: предметной реальностью или научной картиной мира. Именно она традиционно «расценивается как выражение подлинной структуры взаимодействий природы, исследуемых в теории и в опыте» (Степин, 1979, 199). Изменение научной картины мира — это всегда экстраординарное событие, влекущее за собой далеко идущие последствия на всех уровнях методологической организации научных работ.

Но наш случай особый. Введение в акт исследования момента образовательных изменений делает невозможной фиксированную позицию объекта, равно как и перспективу наблюдателя. Последний вовлекается в процесс производства изучаемой реальности, становится зависим от ее трансформаций. В данном случае изменения читателя обуславливают статус текста, процедуру чтения, динамика которых, в свою очередь, оказывает воздействие на позицию читателя и эффекты взаимодействия в целом.

В любом случае и читатель/исследователь, и текст, и многообразные связи между ними предстают тем, что всякий раз изначально не дано, а лишь задано, что всегда до конца не определено, но доопределяется, является моментом становления, но окончательно не становится. Однако при всей этой подвижности, неустойчивости, неравновесности вектор, направляющий наш взгляд,

все же есть, и сейчас настало время его обозначить. Назвать его методом (хотя мы дальше это будем делать) в строгом смысле слова пока нельзя. Скорее всего (и точнее) будем именовать его новой ценностью, формирующейся научной программой, становящимся гуманитарным движением. Наши симпатии к этому культурному течению, вера в его живительный потенциал побуждают нас к попыткам солидарного действия в намечающемся направлении, действия, в котором происходит и осознание (формирование) самого метода, и проверка его рабочей продуктивности.

Способ действия, к которому мы будем прибегать, пока еще не в полной мере освоен отечественной гуманитаристикой. Не освоен не в том смысле, что о нем не рассказывают, скажем, будущим психологам, филологам или журналистам, а не освоен практически, как осознанный прием профессионального действия. Исследователи в описаниях этого подхода часто прибегают к такому метафорическому ряду: «прагматический поворот», «лингвистический поворот», «коммуникативный поворот» (*Korbut, 2005*). В исследованиях по лингвистике, например, указывается на специфическое смещение акцента анализа, переход от парадигмы теоретической грамматики (в частности, синтаксиса) к парадигме использования языка (*Maу, 2002*). В психолого-педагогических разработках в центр внимания перемещаются учебные взаимодействия, выборы, которые делают их участники, ограничения, с которыми они встречаются, приемы употребления языка для регуляции актуальных социальных отношений, а также эффекты, которые оказывает использование языка на других участников коммуникации и на учебную ситуацию в целом³. Таким образом, наша конструкция чтения будет в некотором отношении «бессодержательной», прагматической, ориентированной на детали, побочные продукты взаимодействия и, прежде всего, их непланируемые следствия (эффекты). При этом мы сами станем читателями, которые следят за тем, как читают другие. В результате в фокусе нашего внимания окажется сложодинамический объект, включающий в себя и стратегии чтения, и образовательные процессы, и приемы научного анализа, а связи между этими подструктурами создадут специфическую область, обыкновенно именуемую «предметом». Все это вместе должно превратить наше чтение в то специфическое исследование, о котором мы говорили вначале, и в которое мы приглашаем наших читателей.

* * *

На одной из секций конференции⁴, обсуждавшей приемы использования учебного текста в университетском образовании, участникам дискуссии (преподавателям и аспирантам нескольких университетов) было предложено обсудить возможности применения текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уиллисом»⁵ в учебном процессе. Участник обсуждения (далее — ведущий) сформулировал задачу следующим образом⁶.

В нашей программе заявлена мастерская по работе с текстом. Привычная коннотация «мастерской» отсылает нас к тому, что есть кто-то, кто владеет опытом, и этим опытом он делится с теми, кто им интересуется, то есть этот опыт презентуется, разворачивается и т. д. Если есть такие ожидания, то я вынужден этих людей разочаровать и сказать, что в этом смысле здесь ничего не планировалось. Мы присутствуем на заседании выездной лаборатории. Работа с текстом для участников этого сообщества является проблемой, проблемой открытой, неясной, со всеми вытекающими из такого положения дел последствиями, но, тем не менее, эта проблема не должна умалчиваться, а попадать в публичную сферу, в сферу обсуждений, постановок, амплификаций.

И вот такая попытка вынесения проблемы, вариантов ее возможных постановок составляет замысел мастерской, который бы мы хотели здесь реализовать. В интерпретации слова «мастерская» я бы сделал акцент на идее «мастерить». И может быть мы все: и сообща, и каждый в отдельности — в этом деле продвинемся. Если, конечно, получится. Таким образом, полученные результаты — это тоже зона риска. У нас нет гарантии, но есть возможность отправиться в это путешествие с неизвестным результатом. И еще несколько моментов.

Современная ситуация, в которой мы себя обнаруживаем, может быть интерпретирована как текстовая ситуация. Человек в культуре, читающий текст культуры, встречающийся с разными текстами — это новая ситуация, хотя человек читает тексты столько, сколько существует человеческая культура, и в этом смысле, простите за тавтологию, смысл чтения меняется. Смысл чтения культурно исторически изменчив.

Смысл чтения в культуре, смысл чтения в современном университете — это открытый вопрос. С этой точки зрения мы предлагаем, поскольку люди, находящиеся в этом зале, в той или иной степени имеют отношение к педагогической позиции — преподающие, планирующие преподавать, готовящиеся к этому делу — то мы предлагаем не столько обсуждать возможности, сколько реально осуществить практику работы с текстом в этой аудитории.

Мы подготовили небольшой, но, как нам представляется, очень интересный текст. Мы хотим предложить некоторое время посвятить его прочтению, мы не договаривались предварительно о времени, но может быть, минут 10 хва-

тит? Здесь всего полстранички. Мы прочитаем их, и потом обменяемся впечатлениями и тем опытом, который спонтанно возник и, может быть, он всем нам будет небезынтересен. Нам предстоит ответить на вопрос: обладает ли текст образовательным потенциалом?

Высказывание ведущего строилось так, чтобы заранее авторитетно не определять отношение к тексту и порядок его обсуждения. Вместе с тем вопрос о педагогическом использовании предложенного материала делался если не основным, то центральным. Выполнение задачи не требовало предварительного согласования позиций участников дискуссии, а получаемый в ходе совместной работы результат (что специально не оговаривалось) не требовал коллективного обобщения и мог иметь форму индивидуального продукта. Для организаторов семинара аналитический интерес представляли коммуникативные и педагогические ориентации участников семинара, а также эффекты взаимодействия коммуникативных позиций с точки зрения актуалгенеза тех или иных форм социальности и их подструктур. То есть из всех видов человеческой активности избиралось специфическое действие — социальное, «ориентированное на других» (Вебер, 1990, 602). Дискуссия фиксировалась с помощью аудио- и видеосредств.

В данной главе, как это следует из введения к ней, в анализе стенограммы основной упор мы сделаем на перформативной⁷ функции высказываний, причем таким образом, чтобы обнаружить их актуальную производительность, например, в установлении общего порядка дискуссии или продуцировании тех или иных психологических феноменов. При этом мы должны понимать, что цена первого высказывания в публичных событиях весьма высока. Говорящий первым имеет преимущество в *тематическом, процедурном и уровнем определении модальности* дискуссии. Объединим эти позиции *функцией коммуникативного формообразования*. Все последующие участники обсуждения не могут не считаться с произведенным. Очень часто или само высказывание, или им созданная ситуация выступает основанием для построения другими коммуникантами своих действий. Однако таким качеством может обладать не только первое по порядку высказывание. Далее мы сможем наблюдать, как в ходе дискуссии одно из коммуникативных действий начинает выступать в формообразующей обсуждение функции, и это качество высказывания мы положили *в основу структурирования* всего разговора на ряд коммуникативных эпизодов (ситуаций).

Эпизод 1⁸

После вступления ведущего слово берет участница А.

Участница А. Я вообще думаю... Прочитав этот текст, я... у меня первое, что возникло, — это... как понимать «текст», необходимо вывести дефиницию «текста». И тогда возникает вопрос: «Вот это текст или не текст?». Ну и еще ряд вопросов возник. Ну и... прежде чем начинать обсуждение, нам надо дать определение, давайте договоримся все вместе. Вот такое наблюдение...

Начало данного высказывания сбивчиво, хаотично, обрывисто: «Я вообще думаю... Прочитав этот текст, я... у меня первое, что возникло, — это...». Оно свидетельствует как о неопределенности ситуации обсуждения, так и о серии нащупывающих действий, которые представляют собой не варианты микросообщений о намерениях говорящего, а организационно-регулятивные акты, призванные определить порядок, в соответствии с которым будет строиться коммуникация в целом. В частности, требование участницы А. осуществить коллективную дефиницию «текста» будет неправомерно трактовать как интеллектуальный интерес к используемому в обсуждении понятию. В связи с тем, что мы исследуем социальную действенность высказываний, попробуем выделить в сказанном участницей А. прескриптивный⁹ аспект и выявим его регулятивную задачу.

Для этого возьмем следующую фразу: «Ну и... прежде чем начинать обсуждение, нам надо дать определение, давайте договоримся все вместе».

В ней выделяются два типа предписаний: целевые указания — что необходимо сделать («дать определение») и оперативные указания — как следует действовать («договоримся все вместе»).

Описанные регулятивы (целевые и оперативные) располагаются на явном (видимом) уровне коммуникации. Однако он не единственный. Анализ выступления позволяет обнаружить латентный (скрытый) уровень регулирования, содержащийся, например, в заданном участницей А. вопросе: «Вот это текст или не текст?». В отличие от явного уровня, реализуемого посредством прямых указаний, латентный действует как косвенное предписание. Вопрос («Вот это текст или не текст?») ориентирует аудиторию (поскольку обращен к ней) на выполнение рефлексивных действий и при определенных условиях, например,

при подтверждении притязаний на значимость, может перейти на видимый уровень и стать одним из публичных регулятивов.

Но в анализируемом случае его прескриптивность потенциальна, поскольку качество предписания он мог получить только в случае социального подтверждения. Тем не менее рассмотрим идеальный случай реализации такого неявного указания. Регулирующая функция вопроса («*Вот это текст или не текст?*») такова, что, будучи взят в качестве основания для действий других участников обсуждения, он способен вызвать определенную последовательность коммуникативных реакций и порождаемых ими ментальных феноменов. В частности, участник обсуждения должен в этом случае обратиться к своему внутреннему миру, создать в нем представление — вторичный образ текста, структурировать его по какому-нибудь основанию, произвести высказывание по модели выражения «внутренних» содержаний, проконтролировать адекватность восприятия своего послания другими. В результате реализации так заданных коммуникативных отношений в голове субъекта возникает мысль, и сам он воспринимает себя как психологического актора: способного или не способного решать интеллектуальные задачи, пристрастного или не имеющего отношения к делу¹⁰.

Итак, посредством латентной коммуникативной регуляции в актуальном взаимодействии производится фигура «декартовского субъекта»¹¹, а сам использованный таким образом «вопрос-ответный» прием может быть рассмотрен как специфический регулятив, один из коммуникативных механизмов, индивидуализирующих субъективность участников обсуждения. Причем индивидуализация, как мы можем убедиться, не противоречит решению задач социальной категоризации, поскольку типизация осуществляется не на уровне внешнего наблюдаемого поведения, а укореняется в виде латентных, свойственных всем мыслительных процедур. Размещение этого механизма, например в образовании, способствует тому, что «декартовский субъект» реализуется (становится реальным) в качестве доминирующей формы социальной идентичности.

Обратим еще раз наше внимание на уровень публичной регуляции и ту продуктивность, которая посредством ее осуществляется. Целевое указание, определяющее коммуникативную задачу как коллективное дефинирование «текста», отсылает участников к такой организации отношений, при которой в отношениях

участников реализуется социально идентифицирующая тенденция: «...давайте договоримся все вместе». При этом социальная унификация не противоречит функции индивидуализации, которая, как мы установили выше, реализуется на другом регулятивном уровне¹². Устанавливаемый путем согласования дефиниции тип солидарности следует отличать от той формы согласия, которая была описана Ю. Хабермасом. В его трактовке согласие предполагает не унификацию позиций, а лишь их взаимную идентификацию¹³.

Коммуникативный анализ высказываний участницы А. открывает нам доступ к тем коммуникативным механизмам, посредством которых конституируется та или иная практика производства социальности (социального порядка). В случае с определением общего понятия (как общего продукта) взаимодействие приобретает характер принудительной координации высказываний индивидуальных участников. При этом принудительность здесь двойная. С одной стороны, это самопринуждение, делегируемое коммуникантам координирующей инстанцией, а с другой — диктат общей цели (результата), унифицирующей индивидуальные вклады. Это значит, что как только мы соглашаемся участвовать в процессе определения общезначимого понятия, автоматически включается весь спектр соответствующих этой коммуникативной задаче правил и видов активности: установление порядка производства и интеграции высказываний, легитимации и маргинализации коммуникативных позиций, масштабирование и структурирование психологических ожиданий и способов самоотношения. В случае принятия группой предложений участницы А. мы могли бы стать свидетелями санкций группы, пресекающей коммуникативные девиации отдельных своих членов, оценивающей, например, иронию кого-либо из участников как действие, нарушающее конвенцию, действие «аморальное» и «неконструктивное». Эти же квалификации принимающей общую коммуникативную задачу индивид начинает относить и к себе, реагируя соответствующее самосознание, подчиняя процессы самоорганизации и саморегуляции структурирующему действию коммуникативной формы.

Однако, как можно видеть из стенограммы дискуссии, регулятивные акты участницы А. не были поддержаны другими участниками обсуждения. В то же время легко вообразить себе учебную ситуацию, в которой регулирующие действия выполняет обладающий властью преподаватель. В этом случае установление

гомогенного иерархически структурированного социального пространства учебных отношений, центрированных на педагоге, становится постоянно воспроизводимым эффектом, фактором по существу монологических, а не диалогических форм взаимодействия¹⁴.

Эпизод 2

Второй коммуникативный эпизод образуется выступлением участницы Б. Рассмотрим его с точки зрения специфики реализуемой в нем коммуникативной стратегии.

Участница Б. Ну я могу продолжить... Во-первых, мне мешали ошибки читать, я обратила внимание, я как-то раньше не думала, что это может серьезно мешать... С какого-то момента я поняла... что я перестала держать задачу понять этот текст. Это значит, что изначально я пыталась его понять. Прежде всего... Потом, уже к концу... э-э... чтения... э-э, чтения, когда, в котором я уже не пыталась понимать этот текст, а просто скользила по этим строчкам. Просто у меня возникло такое сопереживание автору... Я начала фантазировать ситуацию, в которой писался этот текст. Ну и после того, как я поняла как бы самоопределила себя в отношении этого текста, то есть я... как это... мне стало жалко автора, в хорошем смысле слова, просто сопереживальчески, я утратила интерес к этому тексту. Ну все...

Данный фрагмент феноменально представляет самоотчет участницы, в котором описывается история отношений с текстом, причем предстает как история завершенная: «...я утратила интерес к этому тексту. Ну все...». В повествовании соседствуют две соединенные временной и тактической последовательностью части. Первая презентует опыт логического понимания материала (о чем косвенно свидетельствует следующий фрагмент высказывания: «...мне мешали ошибки читать, я обратила внимание, я как-то раньше не думала, что это может серьезно мешать... С какого-то момента я поняла... что я перестала держать задачу понять этот текст. Это значит, что изначально я пыталась его понять. Прежде всего...»), вторая — психологического¹⁵: «...у меня возникло такое сопереживание автору... Я начала фантазировать ситуацию, в которой писался этот текст. Ну и после того как я поняла как бы самоопределила себя в отношении этого текста, то есть я... как это... мне стало жалко автора, в хорошем смысле слова, просто сопереживальчески...».

Теперь давайте повернем данный самоотчет и рассмотрим его не как рефлексивную реконструкцию «истории отношений с текстом», а как оперирование высказыванием, рассчитанным на коммуникативную поддержку и приглашающим к коммунално-му соучастию. Или, иными словами, анализируемое высказывание будем трактовать не как содержательное, а как упорядочивающее социальные отношения в группе.

Общим принципом нашего коммуникативного анализа является установление, согласно которому участники взаимодействия реагируют не столько на высказывания собеседников, сколько на динамику целостной ситуации общения. А коль это так, то мы не можем не принимать в расчет неудачу предшествующей участницы в структурировании ситуации взаимодействия, а значит, длящуюся неопределенность процесса настоящих переговоров. С этой точки зрения коммуникативные действия участницы Б. приобретают несколько иной смысл, чем это выглядит на базе самоотчета. И если анализ первого эпизода дискуссии обнаружил преобладание публичного уровня коммуникативной регуляции (общие и прямые указания), то в данном случае регулирование социальных отношений не очевидно и осуществляется в той форме, которую выше мы обозначили как «латентная».

Механизм ее действия скрывается в обращенности высказывания к другим участникам разговора. Как замечает Бахтин, «говорящий... ждет не пассивного понимания, так сказать, только дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т. д.» (Бахтин, 2000, 260). То есть в данном случае участникам дискуссии предлагается заключить конвенцию по поводу статуса предмета анализа. Участница Б. трактует текст как иррациональный: «...я уже не пыталась понимать этот текст, а просто скользила по этим строчкам... мне стало жалко автора». Но это лишь одна сторона дела. Вторая определяется той перспективой, из которой текст видится как беспорядочный и которая, по сути дела, утверждается формообразующим высказыванием участницы Б. в качестве пространства солидарности собеседников. Или, иными словами, нас начинает интересовать та инстанция, от имени которой производится высказывание. М. Фуко в подобных обстоятельствах предлагал стать «на точку зрения означающего» (Фуко, 1996, 112), чтобы заставить появиться то, что при фиксации на означаемом, как правило, не попадает в пространство обзора. Ответ на вопрос «откуда звучит голос» позволит нам обнаружить тот коммуникативный прием, при

помощи которого, например, в педагогической практике транслируются убеждения говорящих — студентов и преподавателей. Таким образом, мы в очередной раз ставим вопрос не о содержании сказанного, а об организации того коммуникативного пространства, в котором высказывание приобретает свою легитимность.

Итак, в трактовке участницы Б. текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» содержит достаточно много нарушений, в частности, ошибок и опечаток: «...мне мешали ошибки читать, я обратила внимание, я как-то раньше не думала, что это может серьезно мешать...»; формально-логических несоответствий: «...перестала держать задачу понять этот текст»; контекстуальной неопределенности: «...начала фантазировать ситуацию, в которой писался этот текст...» и т. д.

Однако, если предположить, что текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» написан, например, как розыгрыш приятеля, или как эксперимент с формой выражения, или как провоцирующая другие высказывания семиотическая конструкция, то его абсурдность становится неочевидной, а формальные несоответствия выступают элементом вполне логичного замысла. Совершенная нами контекстуализация показывает принципиальную допустимость локально осмысленных ситуаций. В то же время произведенная в аналитических целях контекстуализация позволяет нам увидеть, что в организации своего суждения участница Б. исходит из допущения универсального, разделяемого всеми контекста, причем не столько исходит, сколько утверждает его.

Внешне такая коммуникативная стратегия использует конститутивы наивного реализма, задействующего, как правило, аргументы самоочевидности¹⁶. Если наша реконструкция верна и участница Б. апеллирует к очевидности (на основании констатаций здравого смысла), то и социальная реальность утверждается как общая, разделяемая всеми, само собой разумеющаяся. Текст (и текстуальность) как момент исследования в этом высказывании закрывается для дальнейшей проработки. Проблематичным оказывается не столько текст, сколько его автор¹⁷.

Говоря так, мы вовсе не хотим квалифицировать участника Б. как «наивного субъекта». Такого рода утверждения вполне оправданы при содержательных концентрациях аналитического аппарата. В нашем же случае следует по-иному рассматривать «природу» данного высказывания. Мы полагаем, что его содержание, так же, как и в первом эпизоде, подчинено задаче ситуационного определения. В этой перспективе оно отнюдь не наивно. Реализуя

демонстрационное действие, выстраивая гомогенное пространство «общего смысла», говорящая осуществляет регулирующее коммуникативное отношение, имеющее основополагающее значение. Данное коммуникативное формообразующее действие можно назвать *онтологическим конструированием*. С его помощью коммуникация начинает функционировать на фоне общепринятой непроблематичной социальной реальности. Эта коммуникативная стратегия, вполне приемлемая в нормализующих (психотерапевтических) контекстах, в образовании может вести к размыванию границ учебных ситуаций, превращению педагогического взаимодействия в комплиментарный диалог.

Далее мы можем видеть, как для усиления эффекта социальной идентификации группы участница Б. осуществляет еще одно ситуационное действие (второй фрагмент высказывания) — демонстрацию переживания: «...как это... мне стало жалко автора, в хорошем смысле слова, просто сопереживальчески». Эмоцию переживания (сопереживания) мы рассматриваем также как феномен общественного соучастия, а не проявление или выражение «внутренних» состояний индивида¹⁸. Сделанное нами методологическое замечание вовсе не означает, что говорящему индивиду отказывается в «лучших» чувствах. Его сопереживание может быть вполне искренним и глубоким. Но нас интересует в данном анализе не качество или структура этого важного в других обстоятельствах феномена, а его социально-действенная сторона. Поэтому в нашем изображении участница не просто отчитывается в своих переживаниях, она их показывает, рассчитывая на реакцию других. В результате подтверждения так реализованного коммуникативного регулятора присутствующие, включаясь в акт сопереживания, связывают уже установленные дефиниции (текста, реальности) с эмоциональным отношением, вследствие чего высказывание о тексте приобретает характер социального убеждения. Такова продуктивность латентной коммуникативной регуляции в форме онтологического конструирования.

Завершение высказывания («...я утратила интерес к этому тексту. Ну все...») знаменует собой и финал разговора в целом. Его завершенность обусловлена, с одной стороны, депроблематизацией, квалификацией ситуации текста как понятной, не требующей дальнейшего обсуждения (демонстрируется исчезновение мотива коммуникации¹⁹): «...я утратила интерес к этому тексту...», а с другой — исчерпанностью, с точки зрения говорящей, задачи социального регулирования: «Ну все...».

Эпизод 3

После высказывания участницы Б. в течении коммуникации возникла пауза, многие участники при этом обратили свои взоры к ведущему, ожидая от него управленческих указаний. (В соответствующем контексте пауза может быть рассмотрена как социальное действие.)

В е д у щ и й. *Спасибо, а я вот, знаете, что проделал? Я его стал читать с конца (смех самого говорящего), с последней фразы, и в таком порядке оказалось тоже очень интересно (смех самого говорящего)...*

У ч а с т н и ц а Б. *Просто каждое предложение?..*

В е д у щ и й. *Да, перенумеровал, которое было первым, стало последним... Я его прочел с начала до конца (смех самого говорящего), потом с конца до начала. Но это на качество прочтения, как я его определил для себя с самого начала, не повлияло... Может быть, еще кто-то?..*

Если рассматривать коммуникативное поведение ведущего с содержательной стороны, то его высказывание можно трактовать как бессмысленное. Участница Б. это подтверждает²⁰ своим вопросом, когда пытается понять значение осуществленных ведущим действий — нумерацию предложений и, конечно же, как содержательно ориентированный человек, не находит ответа: «*Просто каждое предложение?..*».

Однако смех ведущего, принятый во внимание в качестве ме-такоммуникативного действия, может быть прочитан как попытка этого участника внести в ситуационное определение новый динамизм. В этой связи значение высказывания ведущего образуется исключительно его функцией в коммуникативной ситуации в целом. Это значит, что мы говорим об особом регулятиве, решающем задачу несообщения, а переопределения коммуникативной формы. В данном случае речь может идти об *изменении модальности коммуникативного процесса*: дереализации результатов онтологического конструирования участницы Б. Этот тип регулирования мы выделяем в отдельную группу знаковых конструкций²¹. И если участница Б., кроме решения основополагающих задач, за счет демонстрации серьезности ожиданий от текста придала этому объекту значение, которое тот, разумеется, не оправдал, то ведущий продемонстрировал обратную стратегию, предложив вместе с ним посмеяться и над собой-читателем, и над текстом, не подтвердив надежд части участников на то, что под его

руководством будет продолжена работа по структурированию уже сложившейся коммуникативной ситуации. Ведущий реализовал свое высказывание в режиме рядового выступления, чем продлил структурную неопределенность социальных отношений семинара. Ситуация неопределенности, в свою очередь, рождает активность наделения ее значением²².

Эпизод 4

Поскольку ситуация взаимодействия продолжала оставаться открытой для переозначения, эстафету упорядочивающих действий приняла участница В.

Участница В. Ну... у меня, например, вначале была такая задача, исходя из Вашего поставленного вопроса, является ли это вообще образовательным ресурсом, но этот вопрос (приглушенный смех говорящей) вообще ушел на второй план и возникла задача... вообще, ну как у Татьяны, ну что хотел сказать автор этим текстом? Потом, значит, где-то на середине, возникла ассоциация... на уровне... как она называется, с психологическим упражнением... просто поток мыслей. Ну, она возникла... Есть такое упражнение, просто садиться и все, что приходит в голову, — это фиксируется на бумаге. Ну тогда мне показалось, что этот текст может носить\быть учебным ресурсом в плане анализа студентами, например, этого упражнения, то есть, что происходит с человеком. То есть мысль пошла в этом плане, такие ассоциации были... и, конечно, я согласна с Татьяной... в конце ошибки стали мешать, а потом раздражать... просто отключали (приглушенный смех говорящей), вот...

Свое повествование участница В., так же, как и Б., строит в форме самоотчета. Она отмечает, что вначале пыталась прямо ответить на вопрос ведущего о возможностях педагогического использования текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уиллисом»: «...вначале была такая задача, исходя из Вашего поставленного вопроса — является ли это вообще образовательным ресурсом». Однако достижение этой цели было блокировано невозможностью понять послание, содержащееся в нем: «...возникла задача... вообще, ну как у Татьяны, ну что хотел сказать автор этим текстом?». После чего участница В. стала соотносить оперативный образ воспринятого текста с теми схемами педагогических действий, которые уже имелись в ее опыте: «...где-то на середине, возникла ассоциация... на уровне... как она называется, с психоло-

гическим упражнением... просто поток мыслей. Ну, она возникла... Есть такое упражнение, просто садишься и все, что приходит в голову, — это фиксируется на бумаге». Но ассоциативный ряд был оборван в очередной раз кажущейся неупорядоченностью текста: «...в конце ошибки стали мешать, а потом раздражать... просто отключали (приглушенный смех говорящей)». В результате задача ответа на вопрос об образовательной перспективе использования текста оказалась нерешенной. В то же время участница В. удовлетворенно говорит: «*вот...*» и замолкает.

Обратим внимание на это маленькое «*вот*». Не заявляет ли так о себе мотив участия говорящей в дискуссии? Какую ситуацию создает ее высказывание? В чем особенность данной коммуникативной стратегии и каковы ее образовательные перспективы?

Прежде всего следует отметить, что участница В. своим выступлением пытается соучаствовать в работе, начатой участницей Б. Об этом свидетельствуют как эстафета самоотчета (воспроизводство схемы действия), так и те фрагменты высказывания, в которых осуществлено прямое указание на парадигмальность поведения предшественницы: «...ну как у Татьяны... конечно, я согласна с Татьяной». Но не только социальным подтверждением исчерпывается функция анализируемого выступления. Мы уже выделили в структуре сказанного это, кажущееся случайным, «*вот...*». Его финализирующая роль не вызывает сомнений, однако что здесь завершается? Скорее всего «*вот...*» представляет собой лингвистическое указание «ответ закончен». Если мы принимаем такую редакцию действия участницы В., то характер определяющей ее активности начинает сообразовываться с дефиницией ситуации, во-первых, как учебной, а во-вторых, как «ситуации высказывания по очереди»²³. Содержательно такой тип высказывания тавтологичен, и его мотив связан не с задачей развития темы или стратегической коммуникативной инновацией, а с подтверждением участия в образовательном ритуале. Не сказать, но говорить. То есть «высказывание по очереди» в данном случае рассматривается нами как ритуально-коммуникативное поведение, призванное обеспечить устойчивое воспроизводство типовых отношений, ролевых структур, схем учебного взаимодействия.

С точки зрения продуктивности социальных отношений коммуникативно-ритуальное действие нацелено на стабилизацию социальной реальности, в анализируемом случае — в виде традиционного институционального педагогического порядка²⁴.

Отметим еще две особенности коммуникативной стратегии участницы В. Первая касается формы высказывания, которое строится не только как самописание, но и как самописание, стремящееся к непрерывности и завершенности. Здесь мы исходим из распространенного в современной гуманитаристике допущения о наличии определенной корреляции между высказыванием и его субъектом, когда «персонаж сохраняет свою идентичность, которая согласуется с идентичностью рассказанной истории» (Рикер, 2004). С этой точки зрения последовательное и завершенное самописание есть способ гармонической самоорганизации. Несколько упрощая, скажем так: завершенное самописание можно рассматривать как коммуникативное действие, направленное на самовоспроизводство. С точки зрения образования, которое соотнобразуется с трансформациями индивида в учебной коммуникации, этот тип коммуникативной регуляции (но не вообще, а в анализируемом случае) следует трактовать как антиобразовательный.

Вторая особенность коммуникативной стратегии участницы В. связана с размещенностью в этой стратегии текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом». Наш анализ обнаруживает, как минимум, три коммуникативные атаки, предпринятые участницей В. в его отношении:

- попытка придания тексту функции средства педагогической деятельности: *«...вначале была такая задача, исходя из Вашего поставленного вопроса, является ли это вообще образовательным ресурсом»;*
- попытка содержательно-смысловой атрибуции: *«...возникла задача... вообще, ну как у Татьяны, ну что хотел сказать автор этим текстом?»;*
- попытка придания тексту функции методической формы в целом посредством опытных аналогий: *«...где-то на середине, возникла ассоциация... на уровне... как она называется, с психологическим упражнением... просто поток мыслей»;*
- прекращение активности вследствие негативной рефлексивной оценки результата осуществленных коммуникативных действий: *«...в конце ошибки стали мешать, а потом раздражать... просто отключали».*

Выделенная нами структура активности демонстрирует драматическое взаимодействие высказывания и текста, в котором текст предстает как объект преобразований и простых манипуляций говорящей. В них «объект» постоянно проблематизируется и дискредитируется. При этом актору путем описанных опе-

раций удается сохранить самоидентичность не только «объекта», но и, как было показано выше с апелляцией к П. Рикеру, «субъекта».

Таким образом, приведенный анализ позволяет заключить, что нами обнаружен неспецифический вид коммуникативной активности, призванный имитировать образовательный процесс, сохраняя тем самым status quo. Педагог, как вовлекаемый в такого рода коммуникативную игру, так и инспирирующий подобные события, оказывается связанным печальной необходимостью довольствоваться формальными показателями взаимного участия в учебном процессе, принимать ритуальное функционирование, производство «фиктивно-демонстративного продукта» за сущность процесса образования²⁵.

Эпизод 5

Выступления участниц Б. и В., корреспондируя между собой, произвели эффект «онтологической устойчивости» коммуникативных отношений дискуссии. С начавшим возникать согласием вступает во взаимодействие высказывание следующего участника.

Участник Г. Не знаю, э-э... то есть у меня сложилось прямо противоположное впечатление, ошибки, наоборот, в какой-то мере мне помогли читать и каким-то образом понимать этот текст. То есть понятно, что они затрудняют чтение и возвращают к самому тексту, нужно, чтобы понять, перечитывать слова, чтобы понять, где там пробел или где букву убрать лишнюю. Но, с другой стороны, они как-то отражают такой сумбур, который творится в голове, наверное, у автора, то есть такой более непосредственный, что мы, текст делают, эти ошибки, потому что они позволяют увидеть как\ ну, что он, что мы, не выстраивает логично текст последовательно по каким-то принципам, или хочет выразить какую-то одну мысль, а действительно все это скачет и в таком перемешанном виде выливается на бумагу или в Интернет в данном случае, поэтому ошибки, они, наоборот как-то позволяют более точно понять текст и каким образом\ что он представляет собой вообще.

Предмет высказывания участника Г. — отношение к тексту, вернее, сам акт чтения. Однако вначале говорящий устанавливает дистанцию между своим суждением и сказанным предшественниками, причем, как мы видим, эта операция произведена им достаточно радикально: «...у меня сложилось прямо противополо-

ложное впечатление, ошибки, наоборот, в какой-то мере мне помогли читать и каким-то образом понимать этот текст». Тем самым в коммуникативном процессе возникает напряжение, связанное с появлением в «цитоплазме» коммуникативной среды «кариоплазмы», нового смыслового ядра.

Сказанное участником Г. может быть структурировано в виде ряда методических положений, ориентированных на регуляцию процесса чтения и понимания текста:

- текст не подчинен формальному порядку, а представляет собой «живое» высказывание: *«...он, что ли, не выстраивает логично текст последовательно по каким-то принципам, или хочет выразить какую-то одну мысль, а действительно все это скачет и в таком перемешанном виде выливается на бумагу»;*

- ошибки — важный момент конструкции текста, его формы, а не мешающий чтению «шум»: *«...ошибки, наоборот, в какой-то мере мне помогли читать и каким-то образом понимать этот текст... позволяют более точно понять текст и каким образом\что он представляет собой вообще»;*

- основная функция ошибки состоит в проблематизации процесса чтения: *«...они затрудняют чтение и возвращают к самому тексту»*, внимание читателя обеспечивается не содержанием послания, а активностью самой его формы;

- чтобы понять, необходимо вступить в активное взаимодействие с текстом: *«...чтобы понять, перечитывать слова, чтобы понять, где там пробел или где букву убрать лишнюю».*

Однако, кроме публичных структурированных нами регулятивов, в сказанном Г. применены и неявные регулятивно-конструктивные действия. Главное здесь, так же, как и в действиях участницы Б., — коммуникативное формообразование (онтологическое конструирование). Речь идет о том, что, в отличие от двух предшествующих ретроспективных высказываний, апеллирующих к своим впечатлениям от содержания текста (участница Б. и участница В.), комментарий Г. нацелен ситуативно на исследование текстового действия и действия, создаваемого актом чтения. Участник Г. отказывается рассматривать текст как содержательное послание. В его редакции текст обладает прагматической функцией, он ничего не сообщает, или (немного смягчим этот тезис) сообщение в нем вторично. Основная задача такого текста — действие, в результате которого у читателя возникает ответная реакция, которая, в свою очередь, выступает новым основанием

для текстуального действия. Тем самым намечается переопределение пространства коммуникации, в котором инструментальная стратегия чтения начинает уступать место интерактивной²⁶. Все это означает переопределение пространства коммуникации, его новое практическое осуществление.

Здесь нам необходимо сделать небольшое замечание. Дело в том, что высказывание участника Г. можно было бы рассмотреть просто как смену ракурса обсуждения, безразличную к форме текущей коммуникации. Но, поскольку осуществленное участником Г. действие высказывания вызывает к жизни не только предметно-тематическую новацию, но и требует изменения коммуникативной позиции (способа понимания, отношения с текстом) и пространства дискуссии в целом, постольку правомерно говорить об изменении формы коммуникации, влекущей за собой трансформацию включенных в ее структуру элементов, например, мотивации участия. Если раньше желание участвовать в дискуссии соотнобразывалось с содержательностью текста или интересом к его автору, то теперь мотив коммуникации связывается с игровой интригой. Действие участника Г. (соблазн игрой) с целостной ситуацией мы трактуем как преобразующее, а возникающее в связи с ним отношение — как образовательное.

И еще одно короткое наблюдение. Высказывание участника Г. не ставит точку в разговоре, а наоборот, намечает контуры его развития. То есть большая часть сказанного им представляет собой коммуникативные «ловушки», тематизации, разбросанные нестрогим образом, которые способны вызывать речевые реакции в том случае, если кто-нибудь из участников придаст им значение. В числе таких конструктивов мы видим вполне привычные слова: *текст, ошибка, чтение, письмо*. Однако их употребление нетипично, значение трансформировано. Экспозиция привычных слов в неожиданном ракурсе способна создать интригу, вызвать у других участников как стремление к коммуникативному достраиванию новых значений, желание участвовать в разговоре, так и намерение отстоять интерпретацию понятий в форме, считающейся легитимной. Последнее может привести к блокаде генеративного процесса.

Соблазнение коммуникативной игрой имело для развития обсуждения определенные онтологические следствия — утверждение игровой реальности²⁷. Проследим в связи с этим дальнейшую динамику дискуссии. Часть участников обсуждения включилась в разговор, развивая намеченный выступлением Г. план.

Участница Д. *У меня в этом смысле, наверное, продолжение идеи... у меня возник вопрос: вообще... текст писался ли для кого-то? Я имею в виду — автором для другого... У меня сложилось впечатление, что это что-то вроде внутренней речи. То есть это не обращенный, не развернутый диалог с кем-то, построенный по нормальным принципам коммуникации. Это, соответственно, предполагает, прежде всего, соблюдение знаков препинания, пространственных интервалов, это речь... если психоаналитическими терминами пользоваться, это бессознательная речь. То есть авременная и апространственная. Отсюда все эти ошибки, естественно, не релевантны для этой речи, здесь скорее следует говорить о ее функции...*

Участница Д., подхватывая эстафету высказываний, адресуя себя не к очевидному «бытию текста», а начинает исследовать его реальность: *«...у меня возник вопрос: вообще... текст писался ли для кого-то? ...Это бессознательная речь. То есть авременная и апространственная»*. Тем самым само собой разумеющийся статус текста размывается, и пространство обсуждения начинает строиться как нестатичное. И если раньше вопросы других участников выступали не как вопросы по существу, а как демонстративные социальные действия, то теперь слова *«у меня возник вопрос»* указывают прежде всего на самопроблематизацию говорящей.

В этом же направлении развиваются действия выступления ведущего. Он стремится к легитимации вводимых в обсуждение объектов, для чего привлекает ресурс культурных образцов.

Ведущий. *А вот у меня, вот эмоциональное было чувство, вот, что все время присутствовало как фон, вот... кто видел... у Годара был такой фильм был «Авария», там герои на машине разбиваются, да... и попадают в содержания собственного сознания. И там блуждают. Как в памяти, такие всплохи... Один фрагмент, второй... какие-то грезы. И все это в каком-то странном сочетании. И ты пытаешься проследить какую-то логику, да. Жизни, да, чего-то там еще, да, и все время оказываешься как бы не способным... да, пока не понимаешь, что это не нарратив, а какая-то другая форма обнаружения. Да. И в некотором смысле\ ...Логика отсутствия логики. И это не мысль, а вот чувство, которое сопутствовало. Однако простите, я, кажется, перешел границу.*

Высказывание ведущего может быть рассмотрено в качестве очередного коммуникативного регулятива, не прямого указания — *намек*: чтобы понимать, необходимо трансформировать способ понимания: *«...ты пытаешься проследить какую-то логику, да. Жизни, да, чего-то там еще, да, и все время оказываешься*

как бы не способным... да, пока не понимаешь, что это не нарратив, а какая-то другая форма обнаружения».

Представленная здесь серия высказываний интересна тем, что создает новое пространство обсуждения или другую редакцию ситуации взаимодействия. (Г. лишь наметил эту возможность.) Текст, который не несет сообщения, текст, который не имеет логической структуры и автора (бессознательная речь), становится очень сложно использовать в традиционном педагогическом зале. Такая экспозиция текста делает неоднозначным и предмет понимания, и способ, которым понимание реализуется. Теперь понимание требует выхода за границы опыта, усилия воображения и фантазии, а значит, и особой формы коммуникативного взаимодействия. В то же время осуществленные участниками (Г., Д., ведущим) действия — это не призыв коммуницировать новым неизвестным образом, а осуществленный поступок, утверждающий поисковую редакцию ситуации обсуждения.

В результате описанных действий в процессе переговоров усиливается конфликт, но этот конфликт разворачивается уже не на уровне отдельных высказываний, а в поясе создаваемой коммуникацией онтологии, между коммуникативными формами, стратегиями поведения и действиями, рождающими специфические образовательные контексты, социальные эффекты и целостные отношения. Попробуем точнее обозначить форму возникшей в дискуссии альтернативы. Если первая коммуникативная стратегия (участники А., Б., В.) исходила из допущения изначального порядка, определенности ситуационных констант и, следовательно, неproblemатичности собственной коммуникативной позиции, то вторая стратегия (участники Г., Д., ведущий) использовала для организации своих акций предпосылку неупорядоченности, неопределенности условий взаимодействия и, соответственно, неустойчивости своей коммуникативной позиции. Поскольку эти априории (порядок/хаос) составляют невыраженный контекст коммуникативных действий, то следствием такого контекстуального противоречия становится напряжение в коммуникативном целом, что на психологическом уровне (у стабильно ориентированных коммуникантов) проявляется в тревожности, «онтологической неуверенности», подозрительности и мотивации избегания. В традиционном образовании последнее мы можем регулярно наблюдать на примере массового поведения студентов.

Акцент на наметившемся коммуникативном конфликте нам важен также и потому, что он позволяет указать на еще один тип

коммуникативного регулирования, который несводим, собственно, к коммуникативным действиям участников, хотя без них и немислим. Это метакоммуникативный регулятив — эффект взаимодействия неявных контекстов высказываний, способный порождать многоплановые следствия. Суть его действия может состоять в распределении коммуникативных отношений таким образом, что высказывания и их группы получают стимул ко взаимной критике, автономизации и геттоизации. В результате психологическая феноменология агрессивности, апатии, астении, депрессии и т. п. может рассматриваться в перспективе коммуникативного генеза²⁸ и связываться с *регулирующим действием анонимных сил*, возникающих как системный эффект противоречивых тенденций в микросообществе, результат сложения взаимодействующих сил, а не преднамеренное манипулирование кем-то и чем-то.

Как реакцию на возникающую ситуацию стратегического конфликта можно понять высказывание участницы Е.: *«У меня то же чувство. Эта ситуация напомнила мне ситуацию в школьном классе. Когда учитель приходит и сбрасывает на тебя всякий мусор. Притом делает все это очень серьезно и говорит...»*.

Приведенное высказывание экспрессивно, лично, оценочно и тотально. Хотя внешне оно выглядит как очередное, мы склонны рассматривать его не в самостоятельном статусе, а как свидетельство неустойчивости ситуации, реакцию на возникшую в ней дисгармонию и парадоксальность. В этом отношении действие участницы Е., с одной стороны, диагностично, а с другой, будучи социально подтверждено, — деструктивно, поскольку способно втянуть коммуникацию в «черную дыру» фантомной субъективности.

Ведущий не реагирует на это высказывание, а длит связь с высказыванием участницы Д.:

В е д у щ и й. *Попытки идентифицировать, то есть обратное движение...*

И участница Д. откликается:

У ч а с т н и ц а Д. *Да, реальный мир утратил... или, по крайней мере, он утратил способность, уже не может предоставить стабильные, определенные и однозначные образы для идентификации. Ведь неслучайно в тексте слово «реальность», «реальное», «нереальное»...*

Обратим внимание на незавершенность этой фразы. Она брошена в надежде на дальнейшее развитие, это пас, вербальная провокация, особый тип регуляции, представляющий собой игровое поведение, в котором совместное фантазирование, подхватывание

тем, развитие намеков, введение диссонирующих ритмов и новых ассоциативных комплексов составляет суть взаимодействия. Конечно же, это высказывание рассчитано на другого, однако этот расчет связан не с ожиданием дооформления сказанного или с рефлексивным обращением «*что Вы имели в виду?*». Такого рода незавершенное действие вызывает к жизни образ импровизирующего джазового оркестра, в котором целое только и существует как момент и эффект взаимодействия, как нестатическая среда, организованность разнородного, вне которого отдельные элементы теряют свое качество. Однако, если задача музыкального коллектива заключается в игре формы как таковой с целью вызвать у участников концерта эстетический эффект, то в нашем случае речь идет о работе иного рода — групповом коммуникативном исследовании, в ходе которого взаимодействуют гипотезы и контргипотезы, идеи и зрительные образы, правила осуществления высказываний и схемы понимания. В то же время было бы неверно уподобить анализируемую коммуникативную форму броуновскому движению. В ней есть, безусловно, порядок, но это не порядок иерархии указаний, а порядок взаимокоординации, композиции и направленности процесса, качественных трансформаций пространства взаимодействия. Сказанное существенно ограничивает притязания на всеобщность следующего, весьма популярного в преподавательской среде университета, тезиса, согласно которому «...попытки совместного обсуждения... приводят к хаотическому и бессистемному блужданию среди ассоциаций студентов» (Aiyum, 1998). Теперь мы понимаем, что дело не в самих ассоциациях как таковых, а в коммуникативном контексте, придающем им то или иное значение.

Но есть в отмеченном нами феномене еще одна важная, обычно игнорируемая традиционной педагогической практикой, черта. Когда преподаватель оценивает высказывание студента как неупорядоченное, он, кроме того, что утверждает очевидную ценность логических отношений, еще и демонстрирует индивидуальную ориентированность своих действий. Однако, если мы изменим масштаб предмета оценивания и будем рассматривать его в групповой мерности, то картина высказываний начнет формироваться не отдельным говорящим, а коллективно распределенным разговором. Тогда субъектом высказывания становится группа в целом, и место кажущейся индивидуальной неупорядоченности занимает порядок нового действующего целого. Метафорически это должно означать реализацию следующего методического указания: слушать оркестр, а не отдельный инструмент.

Участница А. У меня почему-то ассоциация с XVIII веком. Вы знаете, девушки раньше тоже вели такие... типа дневников. Записывали все, что они думают. Почему-то с древними, с предками, ассоциации, что вот он тоже пытается — с древними, с предками ассоциация — себя идентифицировать, да, я согласна, наверное, он пытался себя идентифицировать, понять лучше.

Участница Д., реагируя только на последнюю часть предыдущего высказывания, отказывает теме самоидентификации в легитимности:

Участница Д. Возможно не то, чтобы пытался... То есть... нельзя вообще ставить вопрос об идентификации. То есть о возможности самой или об условиях.

Участник Г. выставляет следующую гипотезу на публичное обозрение:

Участник Г. С другой стороны, он вполне определенно фиксирует, он пишет: в обществе я вполне одного состояния, в общении с самим собой — другого. Он вполне четко фиксирует разницу между одним состоянием и другим. Понятно, что эта фиксация происходит из всего предыдущего, и он дальше пишет, что это интересный фактик, что это, ну, какое-то открытие. И тем не менее, он вполне определенно идентифицирует себя и, я думаю, что никаких проблем с этим у него как раз нет. С идентификацией. У него какие-то другие проблемы, с тем, что он условно называет «фазулом», как слово, которое он забыл. То есть какие-то мыслительные (условно) проблемы, а не проблемы с идентификацией, с Я или с Другим.

Становящаяся форма коммуникации центростремительна и арефлексивна. Высказывания «выбрасываются» в публичное пространство, прочерчивают в нем трассы, исчезают или приобретают свою структуру посредством апелляции к ним других участников взаимодействия. Этой фиксацией мы получаем возможность указать на специфический коммуникативный генезис понятий, когда их значение определяется не столько логической обработкой, сколько взаимной координацией действий и движений участников, уподоблением способов употребления и выбором высказываний к использованию. Высказывания попадают на специфический плебисцит, где и обретают коммуникативное значение.

Режим коллективной коммуникативной игры, распределенного фантазирования позволяет нам вновь поставить вопрос о

стратегических ориентациях в отношении природы значений и практических следствиях тех или иных установок. Традиционная постановка этого вопроса соотносится с идеологией «индивидуального означивания, или внутренней символизации (репрезентации, концептуализации) внешнего мира» (*Gergen, 1994, 19*). Собственно в рамках этой идеологии понятие (значение) размещается в качестве атрибута индивидуального мышления, порождая сонм проблем современной эпистемологии, да и не только современной. Наверное, продуктивность культурных программ, индивидуализирующих природу значения, далеко не исчерпана (оставим изыскания на этот счет более компетентным специалистам), нас же занимает иной вопрос: каковы педагогические перспективы использования как стратегии «индивидуального означивания», так и ее альтернативы — «программы коммунального производства значений» для коммуникативной ситуации, анализируемой в этой главе. Скорее всего, adept первой программы будет склонен рассматривать незавершенные, частичные высказывания как диффузные, логически или когнитивно дефицитарные²⁹. Его корректирующие действия приобретут характер рефлексивной заботы о мыслительных способностях своего партнера, и в случае должной настойчивости сторонник программы «индивидуального означивания» может добиться того, что как отдельные участники обсуждения, так и группа в целом смогут обоснованно строить дефиниции понятий «текст», «чтение», точно диагностировать психологическое состояние автора высказывания «Посмотрел фильм...» и т. д. В этом, разумеется, можно видеть продуктивность образования.

Актор, ориентированный на программу коммунального генезиса значения, обратит внимание прежде всего на характер сложившейся ситуации, контекст коллективного опыта, игру значений и их отношения и сам процесс происходящего взаимодействия. Индивидуальные параметры значения окажутся вне сферы его интереса, поскольку «программа коммунального производства значений» будет отсылать его к метакоммуникативным факторам, определяющим их место и смысл. Что касается образовательных эффектов, то они, в конечном итоге, начинают соотносываться с переопределением самоотношения участников, практикованием ими опыта самоидентификации в качестве позиции, занимаемой в процессе символического взаимодействия.

Эпизод 6

Разговор прерывается вмешательством участницы А.:

Участница А. *А кто подобрал текст, можно открыть секрет?*

Ведущий. *Можно, это случайно.*

Участница А. *Совершенно случайно, да?*

Ведущий. *Да, я не помню, его кто-то принес. Нам показался\Я его даже до конца не читал. Прочел первую фразу и подумал, что, наверное, годится. Вот сейчас прочитал его два раза. Но это не так уж принципиально, мы об этом еще поговорим, да.*

Участница А. *Я не знаю, по какому принципу он подбирался — чтобы нас рефлексии подвергнуть? Или что-то.*

Ведущий. *Это Вы такой риторический вопрос задаете, да? Пока еще я не знаю на него ответа. У меня такое ощущение, что мы еще не все сказали. Наш ресурс, порождающий ресурс текста, еще не выработан. Возможны еще какие-то движения.*

Своим высказыванием участница А. не только прерывает набирающее силу обсуждение, чем разрушает процесс совместного фантазирования, но и совершает регулятивную попытку онтологического переопределения коммуникативной ситуации. Обратим внимание в этой связи на третий из заданных ею вопросов: *«Я не знаю, по какому принципу он подбирался — чтобы нас рефлексии подвергнуть? Или что-то»*.

Вопрос участницы А. ориентирован на прояснение педагогических целей организаторов семинара. Он даже построен по альтернативной схеме, в которой одна из фигур оппозиции определена, а место второй задано. Взявший эти «коммуникативные ножницы» собеседник теперь будет вынужден, во-первых, согласиться с целерациональным определением ситуации, что возвращает ее к традиционной педагогической редакции, а, во-вторых, подтвердить центральное положение и контрольные функции в разговоре участницы А. Таков потенциал этой имплицитной формы коммуникативной регуляции.

В результате ситуации обсуждения из игровой, непредсказуемой, открытой может начать смещаться в сторону большей заданности и структурной определенности. Ведущий же, как мы можем наблюдать, действует в ином направлении, стремясь перевести обсуждение в «режим ожидания». Его действия можно квалифицировать как *дерегуляцию*, которая заключается в отказе от подтверждения регулятивных экспектаций участницы А., что способно вызвать к жизни новые эффекты самоорганизации и самостоятельности.

Эпизод 7

Так как ситуация продолжает оставаться стратегически неопределенной, то участник Ж. начинает новый цикл ее редактирования, но не «с нуля», а с того фрагмента обсуждения, который представляется ему принципиально согласованным.

Участник Ж. Я тоже читал, и меня заинтересовал момент... Меня заинтересовало то, что половина ошибок обусловлена устройством клавиатуры. Он просто не попадает на клавишу или сразу две нажимает. Если бы клавиатура была устроена иначе, текст выглядел бы иначе. Но если эти ошибки рассматривать метафорически, то эти ошибки связаны с техникой аппарата выражения. И вот он здесь пишет: «Ошибки не исправляются принципиально» (неразборчивое бормотание)... И то, что он говорит про транс... наверно, как-то связано с поисками себя, но связано не жестко. Когда он пишет, то это не связано жестко с какими-то социально обусловленными способами выражения себя. Когда он пишет, что человечность — это плохо, плохо это все, речь идет, может быть, об этом...

Говорящий останавливается на ошибках в тексте, фактичности которых, несмотря на разные их трактовки, никто не отрицал. В его реконструкции ситуация текста психологизируется и приобретает характер риторической проблемы субъекта: «...наверно, как-то связано с поисками себя... эти ошибки связаны с техникой аппарата выражения... это не связано жестко с какими-то социально обусловленными способами выражения себя».

Интересна реакция участницы Д. на это высказывание. Это не полемика с соответствующей и необходимой в таком случае аргументацией, а описание своего восприятия текста, причем описание саморазворачивающееся. Верная игровым обязательствам Д., конечно, использует ресурс выступления участника Ж., однако это использование особенное, задействующее энергию отталкивания.

Участница Д. Мне кажется, что здесь как бы не стоит вопрос о поисках себя. Вообще, фиксируя какую-то такую отчужденность, он на самом деле не стремится обрести некую аутентичность. То есть он как бы фиксирует это, если продолжить метафору компьютерную, техническую, совершенно бесстрастно, он говорит, что есть какая-то оболочка, и, по-моему, вот эти вот ошибки «снаружи» и «внутри» — это, возможно, не только техническая или так, случайная ошибка. Я хочу сказать, что для него не стоит... поиска своего смысла, внутреннего «Я». То есть он фиксирует, что что-то странное происходит, но он не стремится к поиску чего-то оригинального, аутентичного, и так далее.

Однако участник Ж. не позволяет использовать свое высказывание не подобающим с его точки зрения образом:

Участник Ж. *Я на самом деле про это не говорил. Поиск себя я использовал как достаточно обычные в этом контексте слова. Я не говорил о поиске себя. Я говорил, что он фиксирует что-то, можно делать ошибки там в разных ситуациях, но сам этот текст фиксирует попытку зафиксировать еще какую-то другую возможность. Выйти из привычного состояния. И тоже интересно, что получается.*

И хотя, столкнувшись с критикой участницы Д., позиция Ж. начинает дрейфовать: «*Я на самом деле про это не говорил. Поиск себя я использовал как достаточно обычные в этом контексте слова. Я не говорил о поиске себя*», в целом «привязка» высказывания к говорящему сохраняется. Стремление участника Ж. к аутентичности высказывания и понимания указывает на особый характер связи элементов используемой им семиотической конструкции. Эта конструкция применяется так, что в ней между формой и содержанием сообщения устанавливается строгое соответствие, которое поддерживается ресурсом контролирующих данную связь речевых действий. Жесткая коммуникативная позиция обеспечивает четкую структуру отношений взаимодействия или стабильную форму производимой в данный момент обсуждения социальной реальности.

В этом плане участник Ж. выступает как «онтологический конструктор», производящий системы стабильности. Такое регулятивное значение его действие приобретает не благодаря некоей своей «имманентной» сущности, а вследствие совпадения ряда факторов: общей динамики ситуации и используемого Ж. риторического приема. Попробуем проследить за логикой формируемого Ж. посредством этой коммуникативной позиции социального действия. Как нам представляется, развитие сценария обсуждения должно было бы идти по линии последовательного уточнения трех линий соответствия, вплоть до полного их отождествления. То есть мы принуждены бы были установить референциальную связь между:

- а) формой текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и его содержанием;
- б) формой высказывания участника Ж. о тексте «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и его значением;
- в) между коммуникативными позициями «а» и «б».

Однако, поскольку аргументативная база в таких случаях всегда недостаточна, то иного, кроме авторитетного, решения

вопроса о «соответствии» (посредством власти или веры) просто нет. В учебных обстоятельствах диктат «соответствия» осуществляется и контролируется педагогом, которому академическая группа делегирует право на авторитетное суждение.

Кроме этого в ситуации обсуждения, как уже было отмечено, начинает реализовываться специфическое отношение к высказыванию как к собственности говорящего. Этому отношению сопутствуют два следствия, первое из которых состоит в блокировании свободного движения высказывания в потоке других высказываний, приостановке его переинтерпретаций и реконтекстуализаций, что означает существенные ограничения на реализацию формы коллективного фантазирования, а второе — в индивидуализирующей коммуникативной стратегии, структурирующей социальное пространство таким образом, что в нем начинают осуществлять акты взаимной идентификации автономные и самодостаточные индивиды, производящие «ответственные» высказывания. В академической ситуации современного высшего образования логическое и статусное преобладание педагога ведет к тому, что учебное взаимодействие приобретает принципиально асимметричный иерархический характер.

Еще одно следствие приватизации говорящим высказывания связано с проблематичностью критического отношения к сказанному, поскольку теперь любое замечание интерпретируется как имеющее отношение к личности, что актуализирует стремление коммуникантов противостоять и атаковать³⁰. Поскольку приватизация высказывания — явление коммуникативной диалогической природы, то в эту игру могут быть легко включены другие участники разговора, а это неминуемо превращает обсуждение в обмен конфликтного типа. С этой точки зрения изменение характера связи участников и высказываний, переход от идентифицированности с высказыванием к состоянию дистантности с ним, присутствие иронии, юмора и других проявлений очужденности (Бахтин) становятся значимыми образовательными и коммуникативными эффектами.

Эпизод 8

Между тем события семинара развиваются не по сценарию, предписанному действиями Ж. (они редко идут вслед за действием, поскольку логика целого не сводима к логике части), и при-

нимают характер, внешне совпадающий с риторической формой, которую использовал Ж. — обмена впечатлениями. Однако, как мы можем наблюдать ниже, сам «обмен впечатлениями» может изменять свое значение в зависимости от ситуационного контекста и решаемых участниками коммуникативных задач³¹.

Участница З. ...У меня возникло такое впечатление, что этот текст нельзя рассматривать как какой-то целевой. То есть, что автор преследовал какую-то цель. Это какая-то описательная реальность, причем бесцельная как бы, в данном случае я хочу разделить эти стратегии. Одна — это сознательное действие, а другая — какое-то чистое действие, чистое...

Ведущий. Это действие без смысла?

Участница З. Смысл приписывается другим, это внешнее нечто. Скорее это действие без значения.

Участник Ж. Мне кажется, что мне близко это ощущение. Здесь нет какой-то прагматики. Конкретной прагматической цели.

Участница И. Ну, может, не знаю, быть из общего говорения, опять обращения к тексту мне показалось, что он как бы понятно он пишет: «понятно, для чего я все пишу», мне кажется, что он уловил зазор между реальным и нереальным, ему это интересно, он пытается схватить этот момент ускользающий и он же там же пишет, что да а в общении в определенный момент наблюдается адаптация определенных людей под определенную ситуацию. И в этом отношении интересно, что люди все живут странно. Что-то не нравится ему в этой ситуации, в которой он пребывал, обнаруживал. Общественные стандарты диктуют свои правила. Такое ощущение, что он это ухватил, момент... где нет правил. Реально он наблюдает, чего-то хочет избежать, может быть, эти ошибки... Он не хочет концентрироваться на правильности...

Участница А. Мне кажется, что он настолько под впечатлением фильма, что ему все равно эти ошибки, он не хочет свое впечатление потерять. Сиюминутное... Как это сказать (сдавленный смех)... Когда человек хочет что-то сделать, он целенаправленно сконцентрирован на этом, то ему все равно... Вот. И если этот текст отодвинуть вот так (отодвигает), то два слова бросаются в глаза: это MATRIX и РАЗУМ. Он слишком не смогу закончить мысль, слишком много разных течений, первое, что я хотела сказать, это то, что а, наверное, мы садимся текст писать, создавать благодаря тому, что нас что-то сильно волнует. И второе. Его волнуют две вещи: фильм и разум. Он их выделил просто, другим шрифтом написал.

Участница И. Но может быть, он их выделил, чтобы зафиксировать что-то другое?

Участница А. Может быть.

Участница И. Не фильм и не разум, а это разрушение материи при перемещении, как он говорит. То есть через эти вещи выйти на что-то другое.

Участник Ж. Вот как интересно, оказывается, что все люди живут странно. Это напоминает ситуацию первичного философствования. Когда удивление... Начало философствования. Интересно и в то же время странно.

Участница И. Вместе с тем вот такая фраза: «Появилась еще мысль о смерти, но мне пока надо изучать мир». Что ему, наверное, любопытно все равно...

Участник Ж. В принципе, даже это корреспондирует. С философскими настроениями. Существуют фразы, что философия — это смертное дело.

Участница А. Я все пытаюсь идентифицировать автора, человек кажется молодой, студент. Такой неформальный, в порванных джинсах, порванных, скорее всего, студент матфака, что-то в таком духе. Неформал (откровенный одинокий смех).

Участница И. А может, наоборот. Очень аккуратный, педантичный, фильм все разрушил.

Ведущий. У Вас это вторая попытка с ним встретиться (общий смех).

Участница Д. Надо заливать на сайт...

Обмен впечатлениями в данном случае представляет собой коммуникативную игру, в которой высказывания включаются в специфическое взаимодействие:

- дополняют друг друга:

Участница З. ...У меня возникло такое впечатление, что этот текст нельзя рассматривать как какой-то целевой...

Ведущий. Это действие без смысла?

Участница З. ...Скорее, это действие без значения.

Участник Ж. ...Здесь нет какой-то прагматики.

Участница И. ...Он не хочет концентрироваться на правильности...

Участница А. Мне кажется, что он настолько под впечатлением фильма, что ему все равно эти ошибки, он не хочет свое впечатление потерять.

Участница И. Но может быть, он их выделил, чтобы зафиксировать что-то другое?

Участница А. Может быть...

- диссонируют:

Участница А. Я все пытаюсь идентифицировать автора, человек кажется молодой, студент. Такой неформальный, в порванных джинсах, порванных, скорее всего, студент матфака, что-то в таком духе...

Участница И. А может, наоборот. Очень аккуратный, педантичный, фильм все разрушил...

- движутся параллельно:

Участница И. *Не фильм и не разум, а это разрушение материи при перемещении, как он говорит...*

Участник Ж. *Вот как интересно, оказывается, что все люди живут странно. Это напоминает ситуацию первичного философствования...*

В этой игре не решается задача противопоставления позиций и их логических обоснований, отсутствует четкая структура процесса обсуждения, отрефлектированность норм взаимодействия. Во взаимодействии нет заранее оговоренных правил, это скорее первично упорядоченное отношение, «творческое изобретение новых игр, возникающих из спонтанной деятельности фантазии и затем „фиксируемых“ во взаимной договоренности» (Финк, 1988, 366). Внешне это больше напоминает «непритязательный разговор», и только незашоренный взгляд способен отличить это событие коммуникации от «пустого» времяпрепровождения. Смысл такого рода взаимодействия в дифференциации возможностей, преодолении скованности однозначностью интерпретаций и их прагматических следствий и самоэкспериментировании игроков, наконец. Коммуникативный процесс в такой игре движется от атомарности ко все большей связанности высказываний, но это не согласованность позиций в их основаниях, а сопричастность, взаимная событийная вовлеченность движений и действий. При этом возникает специфический игровой мотив участия. Своим появлением он не обязан никаким внешним условиям. Мотив игры формируется здесь и теперь, в качестве одного из моментов развивающегося обмена.

Эпизод 9

Движение дискуссии сталкивается с регулятивным действием одного из участников, в котором можно увидеть попытку метакоммуникативного действия, стремление манипулировать ситуацией в целом, желание перенаправить процесс обсуждения, не разрушив при этом самой действующей коммуникативной формы.

Участник Г. *Я думаю, что этот текст, несмотря на такую непосредственность и такую аффективность, он строится по достаточно жестким правилам, он имеет конкретную цель. Я не думаю, что стоит так доверять*

автору в его искренности, искренность — это один из ходов, то есть он хочет сформировать определенное впечатление... от текста, и в этом смысле, я думаю, вполне можно вычленил какие-то не то что бы правила, но, возможно, принципы, на которых он выстраивает свою речь и этот текст, и вообще научиться по этим принципам писать подобного рода тексты. Соблюдая определенные правила, например, искренность, например, допущение ошибок, например, такая как бы первичная рефлексивность, и выделив такие правила, мы можем строить такие тексты вполне спокойно. Тот факт, что мы его понимали, что мы понимаем интенции, заложенные в тексте, говорит о том, что мы этими правилами тоже владеем. Мы можем по ним, по этим правилам, выстраивать свои тексты. Поэтому я думаю, что этот текст вполне можно использовать как демонстрацию в рамках курсов, ну, например того, что на Западе называется «обучение творческому письму». Опираясь на эти правила, студенты вполне целесообразно и конструктивно могут строить такие тексты, а не просто такой поток сознания. Поток сознания — это эффект, который текст вызывает. А этот эффект спланирован, спроектирован и как-то реализуется при помощи каких-то стратегий.

Участница А. Одна из методик последних, которая используется в академическом письме, состоит в том, чтобы писать все, что думаешь, и состоит из двух принципов: первый — это искренность, а второй — это допущение ошибок.

Участник Г. Так оказывается, этому уже учат! (Смех говорящего.)

Участница А. Это методика такая, так надо делать. А потом второй этап, третий, четвертый, пятый и так далее.

Участница Е. Я бы поспорила с Вами о том, что, овладевая правилами, можно написать что-то подобное. Этот текст... сразу после того, как он написан, все, это потерянный рай. У меня был такой текст. Я по нему очень ностальгировала. Этот текст, несмотря на внешнюю бессвязность, он очень содержательный. Если читать внимательно — очень содержательный текст. Я такой текст написала только один раз и как сейчас ни пытаюсь — ничего не выходит. Я уже испорчена. Правила там разные, образованиями. Творчество невозможно по правилам.

Ведущий. Но тогда, если доверять Андрею, да, его интуиции, когда он говорит, что здесь есть правила, надо овладеть правилами, а Лена подтверждает, что в Америке уже давно учат, это поняли (общий смех), ей можно доверять, она училась в Америке, то тогда, тогда это не творческий текст. Если вот верить Рите.

Участница Д. Но дело ведь в понимании творчества. Творчество не по правилам — это как бы один взгляд на творчество, некий сулбур и поток сознания, вне нормативных актов.

Ведущий. Преодолеть, преодолеть правила...

Участница Д. (продолжает) ...сродни гениальности, чем-то таким гениальным. Но есть и совершенно иное понимание. Это действие по совершенно четким разработанным правилам...

В е д у щ и й. (перебивает) ...*мастерство?*

У ч а с т н и ц а Д. *Да, очень много всяких концепций творчества...*

У ч а с т н и ц а З. (перебивает) ...*творчество как создание чего-то нового, не обязательно принципиально нового, а...*

У ч а с т н и ц а Е. (перебивает) ...*все время хочется от мастерства уйти в творчество, но не получается...* (Общее говорение, смех, переговоры парами.)

Ход дискуссии убеждает нас в том, что регулирующее коммуникативный процесс действие участника Г. в целом удалось. Дискуссия фиксирует себя в новом контексте, и его потенциал, судя по продолжительности и эмоциональному тону высказываний, значительный. В ней мы, как и ранее, не встречаем попыток аргументаций и контраргументаций, эскалации последовательно развиваемых суждений. Однако направляющее действие высказывания Г. таково, что все последующие выступления следуют в его фарватере. Даже те, которые содержательно пытаются ему противодействовать. В целом мы можем видеть регулирующее действие *направляющего высказывания*, по отношению к которому другие актуальные высказывания выступают как шлейф или реплицирование.

У ч а с т н и к Г. *Я думаю, что этот текст несмотря на такую непосредственность и такую аффективность, он строится по достаточно жестким правилам, он имеет конкретную цель... этот эффект спланирован, спроектирован и как-то реализуется при помощи каких-то стратегий.*

У ч а с т н и ц а А. *Одна из методик последних, которая используется в академическом письме, состоит в том, чтобы писать все, что думаешь, и состоит из двух принципов: первый — это искренность, а второй — это допущение ошибок.*

У ч а с т н и к Г. *Так, оказывается, этому уже учат!* (Смех говорящего.)

У ч а с т н и ц а Е. *Я бы поспорила с Вами о том, что, овладевая правилами, можно написать что-то подобное.*

В е д у щ и й. *Но тогда... это не творческий текст...*

У ч а с т н и ц а Д. *Но дело ведь в понимании творчества...*

Тот тип регулирования, трансформация коммуникативного целого, который совершает Г., может быть назван «переозначиванием». Его суть состоит в своеобразном повторении, итерации, но в «обратном дискурсе» вне прямого противопоставления и конфликта (Тязунова, 2003, 17). Участник Г. выстраивает свое высказывание не как альтернативу чьему-либо конкретному суждению, а как отношение к обретшему единство процессу коллектив-

ной интерпретации. То есть речь идет в данном случае не о работе с индивидуальным понятием «значение текста», а с целостной ситуацией совместного фантазирования, которая теперь, путем регулятивного действия участника Г., перенаправляет свой поток.

Здесь будет уместным поставить вполне оправданный вопрос о том, почему внешне сходные действия участника Ж. оказались регулятивно не столь удачными, а высказывание Г. привело к изменению направления дискуссии.

С нашей точки зрения, успех дела был связан, во-первых, как уже было сказано, не с реагированием Г. на отдельное высказывание, а с его работой с общей динамикой отношений, то есть с применяемой Г. коммуникативной стратегией. Индивидуализированная (и индивидуализирующая) позиция Ж. имела своим следствием партикуляризацию позиций участников взаимодействия, а следовательно, лишала его возможности вступать в отношение с коммуникативной ситуацией в целом. Обобщая, можно сказать, что участник Ж. был в этом случае заложником такой коммуникативной стратегии, в которой индивидуализация становилась основным эффектом. И, во-вторых, успех был обеспечен особым неравновесным состоянием коммуникативного процесса, динамикой коллективного фантазирования, для изменения направления движения которого было бы достаточно даже незначительного воздействия. В результате мы получили не изменение сложившейся формы коммуникации, а новое распределение концептов, отношений, содержаний высказываний «внутри» развивающегося процесса коммуникативной игры.

Эпизод 10

В то же время анализ хода обсуждения обнаруживает еще один вид коммуникативного регулятива, который связан с динамикой самого разговорного процесса. Этот процесс может «втягивать», «захватывать», «огибать», «кружить», «пробивать новые русла», «образовывать старицы». Конечно же, использованный нами метафорический ряд весьма приблизителен и рискован. В частности, опасен тенденцией к автономизации и мистификации коммуникативного движения. Коммуникация в той форме, которую мы анализируем, без взаимодействующих инстанций не мыслима. Между тем любому из нас по жизни знакомо ощущение исчерпанности разговора, прерванности его или недосказанности,

обязывающей навязчивости. Все это важные характеристики состояния целостного процесса, способного порождать разнокачественные социальные феномены. Сегодня нам еще довольно сложно говорить об управлении состояниями процесса, однако уже сама их фиксация, обращение внимания на действие этих анонимных регулирующих устройств может существенным образом повлиять на коммуникативную ориентировку участников разнообразных переговоров. В данном случае мы можем наблюдать угасание коммуникативного процесса.

Участница А. *Но текст не оставляет нас равнодушными — это точно. Его читаешь — и ты либо, ты либо — либо, либо ты чувствуешь, что это полный бред, либо ты чувствуешь, что человек, который полностью абсолютно нестандартно мыслит. Этот нестандарт буквально с первого предложения. Оно короткое. Потом предложения становятся все длиннее и длиннее. Тут либо — либо...*

Участница Е. *Лена, если Вы знаете такие правила, по которым пишется этот текст, я Вас прошу — научите меня.*

Участница А. (смех). *Мы с Андреем разрабатываем. (Смех дружный.) Вообще-то у меня есть книжка, где один из принципов — писать то, что ты думаешь. Но это только первый этап.*

Ведущий. *Очевидно, что при желании можно превратить, вычленив правила, отрефлексировать норму, нет сильного сомнения, что это возможно. Вопрос — нужно ли? Но поскольку у нас был пафос образовательного употребления, да, то Андрей Михайлович сказал: можно употребить так... Вычленив правила, а правила транслировать, да. (Пауза 20 с).*

Высказывания приобретают характер относительно автономных реплик в виде:

- субъективных оценок («...*текст не оставляет нас равнодушными*»);
- указаний на перспективы утилизации («...*если Вы знаете такие правила, по которым пишется этот текст, я Вас прошу — научите меня*»);
- предложений контактов за рамками семинара («*у меня есть книжка, где один из принципов — писать то, что ты думаешь*»);
- обобщений («...*при желании можно превратить, вычленив правила, отрефлексировать норму, нет сильного сомнения, что это возможно. Вопрос — нужно ли?*»).

Анализируемый коммуникативный эпизод обрамляют две достаточно длительные паузы, свидетельствующие об исчерпанности разговора, перерыве, распаде генеративного процесса. Текст

перестает быть проблемой для участников обсуждения, и высказывания приобретают характер рационализаций здравого смысла. Таким образом, общая динамика коммуникации приводит участников к тому, что производительность дискуссии прекращается, мотивационная мобильность падает, а социальные отношения начинают регулироваться правилами повседневного взаимодействия.

Эпизод 11

Новый эпизод связан с организующим действием участника К. Он появился в аудитории незадолго до начала данного эпизода и все это время, не вступая в переговоры, внимательно изучал текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом». Воспользовавшись паузой, он взял слово.

Участник К. У меня вот есть вопрос. А кто прочитал бы этот текст, если бы наткнулся на него случайно? В Интернете или на столе среди других текстов. Начал бы читать, а потом продолжил.

Участница А. Кто бы закончил, завершил. Я, например, на половине бы (смех)...

Ведущий. А вот интересно исследовать эту ситуацию. Почему бы не закончили? Это ведь верное наблюдение, да? Наверное, процентов 99 бросило бы, да?

Участник К. Я бы точно не читал.

Ведущий. А Вы не могли бы сказать — почему? Попробуйте такое самоисследование провести.

Участник К. Может быть, потом я бы вернулся к нему, но первоначально я бы отложил его, не читал.

Ведущий. Не читали бы?

Участник К. Я просто подумал о том, то есть попытался бы исключить ситуацию, что чисто, что текст экспериментальный какой-нибудь там, то есть нам его раздали, то я подумал реконструировать просто его взять. Первая мысль, которая возникает — просто человек написал от нечего делать. Просто сидел, я не знаю, нечего было делать, и такой текст написал. Непонятный способ отношения к себе, какой-то такой невнятный, какие-то лировоззренческие инсайты, серьезные, глубокие, а есть какие-то глупые вещи, то есть банальные. Невнятное отношение к себе, к тому, зачем ты это делаешь, да, спроецировалось на того, кому этот текст адресуется. Я бы такой текст не читал, он не подготовлен, он не подготовлен для другого в каком-то смысле, мне кажется.

Ведущий. Он не несет сообщения?

Участник К. *Нет, он как бы несет, но я бы не читал такое сообщение для себя.*

Участница Д. *Всегда есть функция содержательная — нести какую-то информацию, нести смысловую нагрузку, коммуникативную, хотя они, конечно, связаны. В данном случае ставится под сомнение и то и другое, и непонятно почему. Содержание такое. Коммуникативная привычная адаптация текста невозможна. Он не настроен на другого, сконструированного по определенным правилам чтения.*

Участница Б. (перебивает) *...но ведь коммуниканты могут быть разного плана, да? У каждого коммуниканта свой тип текста. В этом смысле под сомнением не эта функция, а ее универсальность. Требуется дифференциация, да.*

Участница Д. *Да (пытается говорить)...*

Участница Б. (перебивает) *...я бы продолжила. Возможно, здесь текст коммуникативен, но не со мной. А я — определенный тип читателя.*

Участница Л. *Но любое физическое лицо, опять же в разное время, опять же подчиняется разным правилам, что ли. Если на уровне здравого смысла, то на уровне эмоциональном, физическом один человек может не обратить внимания в одно время на этот текст, а в другое — может его с воодушевлением и интересом прочитать.*

Участница Б. *Может и так, но, видимо, существуют какие-то более жесткие границы между разными, ну так, условно говоря, типами текста, которые не так просто читателю перейти. Грубо говоря... я не читатель такого типа текста. В любом состоянии.*

Участница Д. *Ну да, он ставит привычные\ то есть не привычное, а то, что в социальном более-менее нормировано, что позволяет осуществлять коммуникацию, саму коммуникацию как бы пропускаем. Точнее, принцип, по которому она работает. (Пауза 6 с).*

Рассмотрим возникшую коммуникативную ситуацию в двух планах: со стороны устанавливаемой во взаимодействии редакции социальной ситуации и в отношении образовательных перспектив реального разговора в связи с интервенцией «человека с улицы».

Участник К. вступает в дискуссию внешне вопросительным высказыванием, однако было бы неправильно трактовать его слова как относящиеся к предмету анализа, поскольку в них главное — ориентация на актуальные отношения. Здесь, как нам представляется, справедливо замечание А. Шюца о том, что «действующее лицо, пребывающее внутри социального поля, переживает его, прежде всего, как поле своих актуальных и возможных действий и лишь во вторую очередь как объект своего мышления» (Шюц, 2004д, 534). В этом контексте его вопрос есть

призыв к согласию путем групповой идентификации в оппозиции к странному объекту.

Это коммуникативное действие встречает самую активную поддержку:

Участница А. *Кто бы закончил, завершил. Я, например, на половине бы (смех)...*

Участница Д. *...Он не настроен на другого, сконструированного по определенным правилам чтения.*

Участница Б. (перебивает) *...но ведь коммуниканты могут быть разного плана, да? У каждого коммуниканта свой тип текста.*

Участница Д. *Да (пытается говорить)...*

Участница Б. (перебивает) *...я бы продолжила. Возможно, здесь текст коммуникативен, но не со мной. А я — определенный тип читателя.*

Участница Б. *...я не читатель такого типа текста. В любом состоянии.*

Ситуация, как мы можем здесь видеть, возвращается во многом к своему начальному состоянию, когда проблематичной областью отношений выступали не взаимодействующие коммуникативные позиции, а автор текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом».

И хотя ведущий дискуссии предпринимает ряд действий, направленных на преодоление эффектов социальной стабилизации путем превращения формирующихся отношений в партикулярные (индивидуализируя коммуникацию) и исследовательские: «*А Вы не могли бы сказать, почему? Попробуйте такое самоисследование провести*», его действия в целом оказываются неэффективными.

Неэффективным оказывается и вступление в дискуссию участницы Л., которая стремится преодолеть тенденцию к гипостатизации воспринимающего «Я», трактуя его как ситуационное образование: «*Но любое физическое лицо, опять же в разное время, опять же подчиняется разным правилам, что ли. Если на уровне здравого смысла, то на уровне эмоциональном, физическом один человек может не обратить внимания в одно время на этот текст, а в другое — может его с воодушевлением и интересом прочитать*».

«Сильная» утвердительная позиция участницы Б. («*Грубо говоря... я не читатель такого типа текста. В любом состоянии...*») окончательно оформляет стабильные контуры коммуникативной ситуации, что своеобразно «отмечает» участница Д.:

«Ну, да, он ставит привычные\то есть не привычное, а то, что в социальном более-менее нормировано, что позволяет осуществлять коммуникацию, саму коммуникацию как бы пропускаем. Точнее, принцип, по которому она работает». Исполненная ею фраза разоформлена, лишена конструктивной энергии и обнаруживает лишь конформное согласие участницы с сильной позицией. Весь смысл ее высказывания заключается в двух словах, сказанных в самом начале: *«Ну да...»*.

С подобного типа коммуникативными эпизодами преподаватели достаточно часто сталкиваются в своей практике, когда на занятиях появляется студент, исключенный по тем или иным причинам из истории складывающихся в аудитории отношений и стремящийся, например, реализовать свой шанс «засветиться перед педагогом». Его коммуникативная задача утилитарна и эгоцентрична, чужда образовательным отношениям и нестатичным условиям взаимодействия.

Как показал наш анализ, перевод дискуссии в поисковый неравновесный режим оказывается затруднен действием целого ряда факторов, прежде всего иррациональной консолидацией группы. С нашей точки зрения, типовые педагогические решения, как-то: изоляция позиции «человека с улицы», ее репрессия путем использования властного ресурса, групповое санкционирование за счет демонстрации социальной ущербности и коммуникативной деструктивности и так далее обладают обратным действием, то есть усиливают эффекты социальной консолидации и эмоционального противостояния. Оптимальной в образовательном отношении могла бы быть педагогическая установка на дереализацию, отказ от подтверждения этой позиции в какой бы то ни было форме, предоставления места возникшей тенденции для самоисчерпывания и энтропии.

Эпизод 12

В первом прочтении этот коммуникативный эпизод — не самый значительный в нашем обзоре: медленное переворачивание слов и сюжетов. Однако не будем спешить с выводами.

|| Ведущий. *Да, но вот интересный вопрос, если попытаться его вот еще раз актуализировать. Подавляющее большинство людей не стало бы его читать. Или недочитало бы, бросило, да. Не говорит ли это о каком-то нашем*

обязательстве, да, которое мы акту чтения приписываем? (Пауза 4 с). Ну, то есть я пытался сегодня об этом говорить, о том, да, что чтение имеет для нас, да, какую-то смысловую определенность. И мы ее используем, да. Кто-то в большей степени, кто-то в меньшей степени, вот и он настолько имплицитован в акт чтения, этот смысл, что стал для нас, да, само собой разумеющимся. То есть обыденным, обычным. И вот интересно — что это? Что это за установка?..

Участница Е. Я бы поспорила насчет того, что большинство такой текст не стали бы читать. Я вот, когда шарю по Интернету, мне попадаются интересные сайты. Там молодые люди разговаривают, ну, о том, что вижу, то и говорю. И они там пишут в основном такие тексты. Причем тексты этого сайта пополняются. Как бы у меня такая мысль. Если они пополняются, значит предыдущие активно читаются. Очень активно читаются. Причем пишут обо всем. (Сдержанный короткий одинокий смех говорящего.) Сайты разбухают, их читают и пишут. Тексты в основном такого плана...

Участница А. (перебивая) ...вот смотрите. Если по правилам, да, то как в журналистике, первое предложение должно привлечь читателя. У него первые три предложения действительно привлекают к себе. Заинтересовывают, ты хочешь читать дальше, он сработал. Он свою задачу выполнил, заинтересовал первыми строчками. А потом что-то происходит. Где-то на середине первого абзаца, чуть дальше, ты уже перестаешь, это желание исчезает. Дальше читать. Отчего так происходит? Может, что он повторяется. Что с текстом? Или это со мной что-то не так?

Участница И. Может, это у нас традиция чтения текста, то есть установка на получение, да, там утилитарной там пользы, я информацию получаю. И мы не готовы к таким, подобным текстам, где, условно говоря, появляется какой-то новый тип человека, субъективности. Про что вижу, про то пою.

Участница Е. А между тем в...

Участница И. (перебивает) ...информативность...

Участница Е. (продолжает не слушая) ...в ситуации обыденного общения, если присмотреться, мы именно так вот и разговариваем. И причем не теряем интереса друг к другу.

Участница И. Ну да!

Участница Е. Чем больше общаемся, тем больше хочется такие тексты производить. (Смех участницы А.)

Ведущий. Я не знаю, Рита, но я оцениваю ситуацию, вот, на занятиях, в общем тоже рутинную ситуацию. Вот если бы я услышал от студента нечто подобное, да. Я представляю, как во мне бы закипел педагогический гнев, да. (Смеется, смех поддерживается частью группы.) Он бы стал комком в горле, да. Я бы там, совершив определенное усилие сказал: «Ты подумай сначала...».

Участник Г. (встраиваясь) ...«Выйди и зайди снова»...

Ведущий. Да. «Выйди и зайди снова». Или чего-то в этом роде. Понятно, что я некоторый гротеск употребляю, но наверняка бы модель моего поведения была бы достаточно репрессивной. Да. По отношению к такому высказыванию. Да. Я вот сейчас достаточно искренен в своей самооценке.

Участник Г. Он же сам пишет: «Почему-то только под транс и идут эти тексты...». Он осознает, что эти тексты не повседневны, не обыденны. Они возникают в каких-то измененных состояниях, поэтому это не те тексты, которыми мы обмениваемся каждый день там, друг с другом. И даже, наверное, не те тексты, которыми он обменивается по Интернету. То есть это особый тип текста, который возникает в особом состоянии. После особых переживаний. «Такое только после MATRIX было». То есть это очень редко происходит.

Участница Е. Бывает так, что сама ситуация общения — тоже транс. Долго не виделась, случайно встретились — и ты вываливаешь все, что только можно. Фильм посмотрел, книгу прочитал. Все это очень похоже.

Участник Г. Ну да, конечно...

Участница Е. (перебивает) ...а потом еще жалеешь, что не все рассказал, забыл.

Участник Г. Но такое бывает достаточно редко, это не каждый день происходит.

Участник Ж. Стилистика этого текста очень похожа на ошибки с клавиатурой. Он пытается выразить свою мысль, стиль тоже скачет. То туда попадет, то туда.

Участница А. Насчет ошибок с клавиатурой я с Вами не согласна... Невозможно «а» вместо «о» напечатать.

Участница Д. Две клавиши вместе, вполне реально...

Участница А. Да. А мне кажется, это специально сделано.

(Обсуждение «случайно/неслучайно», разрозненные мнения по этому поводу.)

Участница Е. Нет, не специально, когда что-то интересное, и ты пытаешься донести это до другого, ты захлебываешься. Эти ошибки похожи вот на захлебывание.

Участница А. Так Вы считаете, что это случайно?

Участница Е. Да. Это не ошибка, это внутренняя речь.

Участница Б. Я вот все больше сижу, и все больше у меня зреет такое вот желание сказать, что мы к этому тексту относимся с очень большим подозрением. То есть, вот я бы так сказала: «Подозрение — это основное действие, которое мы делаем с этим текстом». Высказываем интерпретацию, ищем подтверждение в тексте, находим, не находим. Но не это главное. Меня, если сейчас возвращаться к исходному вопросу об образовательном смысле, потенциале работы с текстом, волнует вот такая вещь. Сейчас набросано вот сюда в круг\ если я сейчас начну говорить не туда, Вы меня остановите,

пожалуйста. Я могу разрушить. Вот сейчас у нас здесь положено: понимание, подтвержденная интерпретация, неподтвержденная интерпретация, там всякие реконструкции и так далее... Меня\ что делать с этой рядоположенностью? Для меня сейчас эта рядоположенность висит в воздухе. Она без контекста. Я как бы могу попробовать начать двигаться в любых режимах и с большим энтузиазмом. Ну, например, искать подтверждение того, той гипотезы, которую высказала Татьяна по поводу, о том, что автор ставит проблему идентичности. Или там искать подтверждение предположения, которое выдвинул Андрей, о том, что этот текст сконструирован. Или еще чего-то. Это все можно делать, и что? Может быть, вопрос «и что?» вообще неуместен? Одним словом, я сейчас фиксирую — есть рядоположенность. Какой образовательный потенциал ЕТОГО? Или еще рано задавать этот вопрос... Потому, что каждое из этих действий продуктивно, и оно может двигаться до бесконечности.

Данный эпизод начинается словами ведущего, который пытается реконтекстуализировать ситуацию обсуждения, введя новую тематизацию — схематизмы (стереотипы) процесса чтения: «Ну, то есть, я пытался сегодня об этом говорить, о том, да, что чтение имеет для нас, да, какую-то смысловую определенность. И мы ее используем, да. Кто-то в большей степени, кто-то в меньшей степени, вот и он настолько имплицирован в акт чтения, этот смысл, что стал для нас, да, само собой разумеющимся...». Это коммуникативное действие — публичный регулятив, поскольку указывает направление и предмет обсуждения. Его неявный план ориентирует ситуацию как поисковую, лежащую за пределами известного опыта. Но, как мы можем видеть, ни одна из задаваемых ведущим функций не реализуется, и обсуждение развивается по уже апробированной логике содержательной идентификации текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уиллисом». Таким образом, мы можем вновь говорить о качественном состоянии коммуникативного процесса, некотором заикливании, движении обсуждения по проторенной колее, хотя и с небольшими тематическими вариациями. Участница Е., например, взяв за точку отсчета высказывание участника К., проводит его экспертизу на предмет типичности/нетипичности обсуждаемого текста: «Я бы поспорила насчет того, что большинство такой текст не стали бы читать. Я вот, когда шарю по Интернету, мне попадаются интересные сайты. Там молодые люди разговаривают, ну, о том, что вижу, то и говорю». При этом она приводит опытные аргументы, отсылая определение ситуации в пространство социально типизированного опыта. Для деуникали-

зации ситуации текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» участница Е. производит генерализацию, отождествляя обстоятельства создания текста и повседневное взаимодействие: «...в ситуации обыденного общения, если присмотреться, мы именно так вот и разговариваем. И причем не теряем интереса друг к другу».

Участница А., подхватывая эстафету экспертиз, соотносит текст с известными ей практиками «творческого письма»: «Вот смотрите. Если по правилам, да, то как в журналистике первое предложение должно привлечь читателя...», однако, поскольку процесс «подведения под понятие» срывается, она рефлексивно замечает: «Что с текстом? Или это со мной что-то не так?».

Цикличность коммуникативного процесса не преодолевают и достаточно активные действия ведущего и участника Г., апеллирующих к экстраординарности того опыта, с которым собравшиеся имеют дело:

Ведущий. Я не знаю, Рита, но я оцениваю ситуацию, вот, на занятиях, в общем тоже рутинную ситуацию. Вот если бы я услышал от студента нечто подобное, да. Я представляю, как во мне бы закипел педагогический гнев, да. (Смеется, смех поддерживается частью группы.)

Участник Г. Он же сам пишет: «Почему-то только под транс и идут эти тексты...». Он осознает, что эти тексты не повседневны, не обыденны... То есть это особый тип текста, который возникает в особом состоянии. После особых переживаний. «Такое только после MATRIX было.» То есть это очень редко происходит.

Ситуация обсуждения упорно воспроизводит темы, фрагменты, речевые приемы и ситуационные определения в целом:

Участник Ж. Стилистика этого текста очень похожа на ошибки с клавиатурой. Он пытается выразить свою мысль, стиль тоже скачет. То туда попадет, то туда.

Участница А. Насчет ошибок с клавиатурой я с Вами не согласна. Если печатает кто-то профессионально, то он знает. Это специальная ошибка. Это невозможно сделать случайно. Смотрите: «Чьята телория». Невозможно «а» вместо «о» напечатать.

Участница Д. Две клавиши вместе, вполне реально...

Участница А. Да. А мне кажется, это специально сделано.

Участница Е. Да. Это не ошибка, это внутренняя речь.

Участница Б. Я вот все больше сижу, и все больше у меня зреет такое вот желание сказать, что мы к этому тексту относимся с очень большим подозрением.

Высказывание участницы Б. — действие, знаменующее собой окончательную депроблематизацию. С одной стороны, она достаточно точно квалифицирует стагнацию ситуации дискуссии: «*Подозрение — это основное действие, которое мы делаем с этим текстом*», однако проблематизация текста, с ее точки зрения, малопродуктивна: «*Но не это главное*»; с другой — причина такого положения дел, как полагает Б., — это возникшая множественность возможностей движения и отсутствие критериев для выбора его направления: «*Меня\что делать с этой рядоположенностью? ...каждое из этих действий продуктивно, и оно может двигаться до бесконечности*».

Таким образом, мы можем констатировать возникшую в обсуждении равновесность коммуникативной ситуации, ее заикленность и стагнацию отношений, что психологически часто переживается как бессмысленность, тупиковость, исчерпанность и знакомость. Такого типа ситуации можно рассматривать как аобразовательные или, заимствуя вопрос участницы Б., можно сказать, что *ЕТО* не обладает никаким образовательным потенциалом. Впрочем, застой, исчерпанность, бессмысленность жизненных обстоятельств в некоторых случаях выступали хорошей основой креативности, ее основным мотивационным фактором.

Эпизод 13

Коммуникативная ситуация обнаруживает новые тенденции к динамизации, реагируя на регулятивные действия ведущего:

В е д у щ и й. *Я тоже хочу внести свою лепту и сказать\в ряду методических замечаний и сказать. Вот Вы зафиксировали, что мы относимся к тексту с подозрением. Вы сказали. А я бы сказал так: мы вообще относимся к тексту.* (Напряженная пауза.)

У ч а с т н и ц а Б. *И...* (Взрыв смеха.) *Я бы не согласилась с Вами в том, что Вы помещаете мое говорение в пафос методического. Потому что, если для Вас отношение и есть методический вопрос, то... если так, то да. Если нет или так? Для Вас вопрос отношения — это методический вопрос?*

В е д у щ и й. *Методический.*

У ч а с т н и ц а Б. *Тогда я начинаю Вас понимать.*

В е д у щ и й. *Методический, сейчас, в данный момент. И тогда наша задержка на тексте и его содержаниях, да, меня определенным образом, да, раздражает (смеется). В педагогической позиции. И я сдерживаю свой педагогический гнев, да, прячу его под стол (смеется). Я шучу, конечно, вы понимаете.*

Участница З. Но с другой стороны, Татьяна Ивановна, Александр Андреевич как бы ответил на Ваш предыдущий вопрос, который связан с рядомположенностью различных действий с текстом. Он сказал: «Мы относимся к тексту», то есть и это отношение создает контекст, и создает определенные действия, то есть что делать. С этим текстом.

Участница Б. Но я не понимаю Вас. Что оно задает?

Участница З. Оно, от...

Участница Б. (перебивает) ...какое отношение оно задает? Или само отношение? Или что?

Участница Е. А вот какое. Когда я, например, прочла текст и услышала всевозможные реплики относительно этого текста, то мне казалось это абракадаброй. Но когда участники постепенно начали разворачивать там свои идеи относительно этого текста, у меня тоже появилась какая-то концепция этого текста. Появился какой-то другой текст. Вот это и есть продукт отношений... По сути дела до этого обсуждения текста не было. А сейчас он рождается.

Ведущий, используя фразу участницы Б. («мы к этому тексту относимся с очень большим подозрением»), парадоксализирует ее: «Вот Вы зафиксировали, что мы относимся к тексту с подозрением. Вы сказали. А я бы сказал так: мы вообще относимся к тексту. (Напряженная пауза.)». Произнесенные говорящим фразы не являются сообщением и не решают задачи достижения социального согласия. Это регулятив иного уровня и плана, коммуникативная задача, решаемая им, возмущение в среде, актуализация конфликтных тенденций и отношений. В этом своем качестве, если к нему подходить с содержательной стороны, данный регулятив многосмысленен, противоречив, инверсивен. Однако нас интересует другой аспект: коммуникативное действие сказанного ведущим. То есть высказывание должно обладать определенным потенциалом динамизации ситуации. Речь при этом, конечно же, идет не о словах ведущего или их конфигурации, а об условиях, необходимых для того, чтобы эффект имел шанс осуществиться. Как нам представляется, парадоксальность выступлению ведущего придают три обстоятельства: цикличность ситуации обсуждения, критическое отношение некоторой критической массы присутствующих к этой зацикленности и, наконец, форма самого регулятива. Совпадение всех трех обстоятельств можно рассматривать как тот минимум условий, которые оказались способными придать динамику коммуникативному процессу. Напряженная пауза и последовавший за ней смех — важные индикаторы дестабилизации коммуникативной ситуации.

Высказывание участницы Б., несмотря на специфически финализирующее его употребление, имело одно важное в плане позитивной динамики коммуникации измерение. Речь идет о фокусировке осуществляемого группой анализа на «здесь и сейчас» реализуемых отношениях. По крайней мере, этот смысл ему придает выступление следующей участницы, усиливающей «эффект присутствия» указанием на то, что ведущий *«как бы ответил на Ваш предыдущий вопрос, который связан с рядомположенностью различных действий с текстом»*.

И хотя участница Б. не принимает этого «обращения в настоящее»: *«...я не понимаю Вас. Что оно задает?»*, возникшая тенденция подхватывается участницей Е.: *«...когда я, например, прочла текст и услышала всевозможные реплики относительно этого текста, то мне казалось это абракадаброй. Но когда участники постепенно начали разворачивать там свои идеи относительно этого текста, у меня тоже появилась какая-то концепция этого текста. Появился какой-то другой текст. Вот это и есть продукт отношений... По сути дела до этого обсуждения текста не было. А сейчас он рождается»*.

В результате этих совокупных действий в коммуникативном процессе стали доминировать тенденции к его актуализации, акцентирующие продуктивность «здесь и сейчас» происходящих изменений, позволяя участникам обсуждения «очнуться в настоящем»³².

Эпизод 14

«Коммуникативный сдвиг» рождает новую ситуацию дискуссии.

Участник К. *Я хочу вернуться к вопросу, который я задал первоначально, да. Я сейчас подумал, что если бы этот текст я обнаружил просто вполне ситуацию подобную... сказал, подросток там, 6 класс, нечто подобное там написал: сочинение для себя или сочинение там куда-то специально, я обнаружил этот текст, да, я бы по-другому к нему отнесся. Я бы его прочитал, и с большим энтузиазмом причел. Несмотря там на словечки такие, типа «на сайт закинуть», да. У меня было бы другое отношение к этим всем вещам. К идее там, да. Я бы по-другому там отнесся. И по-другому работал бы с текстом.*

Ведущий. *Если бы Вы были психотерапевтом? Вы бы наверное... Или учителем, то есть из социально заданной позиции Вы бы...*

Участник К. *Нет, нет, нет. Я бы как эксперт отнесся бы к нему, как к чему-то большому и стоящему.*

Ведущий. *То есть Вы нуждаетесь в социальной форме, чтобы к нему относиться?*

Участник К. *По-любому нужно как-то относиться, если я с ним столкнулся, то я могу вот так-то отвергнуть. Но это я уже как-то отнесся, то есть. Или если приму, прочитаю, какие-то идеи разовью, то, чего нету в этом тексте. То есть я до бесконечности могу это делать, тем более, что текст такой краткий. Есть фразы, которые... философствовать можно до бесконечности. В них чего-то выстраивать, их как-то понимать. Чем кратче текст, тем больше можно из него доставать как бы. Получается, что пространство вокруг него свободно. Только ты с ним можешь работать, получается. То есть и\ это одна процедура. Да, ну... Это текст, когда я его специально взял и какие-то идеи там ищу. Или они меня заинтересовали. Но если бы я просто обнаружил текст в таком варианте, вот и не знаю, кто его написал, тем более в Интернете, я бы его не читал. А вот если бы подросток...*

Ведущий (перебивает). *...вот мы проходили, например, мило белорусских газет и... не читаем. (Общий смех.)*

Участница А. *Этот текст прагматический, то что бы я сделала? Я бы этот фильм посмотрела. «Двенадцать обезьян». И больше никакой прагматики для меня лично в этом тексте нет.*

Участник Ж. *Что делать тому, кто смотрел этот фильм?*

Участница А. (смеется). *Сравнить впечатления...*

Участник К. *Но впечатления, может быть, никакого отношения к этому фильму не имеют.*

Участница И. *Но фильм — это только повод...*

Участница З. *Это повод, в результате которого возник этот интересный эффект... это эффект (смущается)... (Пауза 6 с).*

Наиболее впечатляющим образом новые ситуационные изменения обнаруживают себя в динамике позиции участника К. Несколько минут назад он отстаивал статичную редакцию ситуации и банализировал текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“...». Теперь же его высказывание дифференцированно, полипозиционно, контекстуализированно.

Так, К. выделяет несколько ситуаций, в которых акт чтения превращается в осмысленную процедуру:

а) профессионально-педагогический контекст: *«я обнаружил\ просто вспоминаю ситуацию подобную... скажем, подросток там, 6-й класс, нечто подобное там написал: сочинение для себя или сочинение там куда-то специально, я обнаружил этот текст, да, я бы по-другому к нему отнесся»;*

б) философский контекст: *«Или если приму, читаю, какие-то идеи разовью, то чего нету в этом тексте. То есть я до*

бесконечности могу это делать, тем более, что текст такой краткий. Есть фразы, которые... философствовать можно до бесконечности...»;

в) повседневный контекст: *«Но если бы я просто обнаружил текст в таком варианте, вот и не знаю, кто его написал, тем более в Интернете, я бы его не читал».*

Участнику К. удается отметить особенности методической организации текста, делающие его удобным для стимулирования креативных процессов: *«Чем кратче текст, тем больше можно из него доставать как бы. Получается, что пространство вокруг него свободно...».*

Участница А. предлагает рассматривать текст как рекламный трюк, семиотическую провокацию: *«Этот текст прагматический, то что бы я сделала? Я бы этот фильм посмотрела. „Двадцать обезьян“...».*

Участники Ж., К., И., З. обсуждают посредническую функцию текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» во взаимодействии между индивидами:

Участник Ж. *Что делать тому, кто смотрел этот фильм?*

Участница А. (смеется). *Сравнить впечатления...*

Участник К. *Но впечатления может быть никакого отношения к этому фильму не имеют.*

Участница И. *Но фильм — это только повод...*

Участница З. *Это повод, в результате которого возник этот интересный эффект... это эффект (смушается)...*

Поворот, который обозначил себя в ситуации обсуждения, можно квалифицировать как «прагматический». Если раньше обсуждение затрагивало по преимуществу вопросы содержательной интерпретации (понимания) текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», а вопросы практического применения имели либо маргинальный статус, либо помещались в традиционную педагогическую перспективу, то теперь контексты и возможности утилизации текста не только дифференцировались, но заняли центральное место в дискуссии. Такого рода качественное изменение мы рассматриваем как образовательный эффект, связанный с трансформацией коммуникативной ситуации. Конечно же, в этом случае речь идет сугубо о «молярных» изменениях, и педагогические субъекты, ориентированные на более «серьезные» модификации внутреннего мира участников, как-то: при-

обретение способностей, усвоение новых знаний, восприятие убеждений и т. п., сочтут эти микроуровневые флуктуации делом, недостойным внимания, и будут по-своему правы. Однако для усиления нашей позиции здесь вполне уместна аналогия с микрофизикой, которая открыла перед обществом новые перспективы, никоим образом не обесценив всего того, что сделала ее классическая предшественница. С этой точки зрения наш анализ обнаруживает великое многообразие жизни и практические возможности там, где традиционный взгляд видит лишь статичные тела или корреляции сил и движений. Таким образом, речь идет прежде всего об уточнении научного объекта. А это, как замечает Гастон Башляр, не что иное, как «прогрессирующая ноуменализация» (Башляр, 2000, 104).

Эпизод 15

Общая динамика коммуникативной ситуации вызывает к жизни и определенные изменения в позиции участницы Б.

Участница Б. *Я еще могу сказать такое субъективное ощущение... Что я перед чтением этого текста растерялась. Почему? Потому что я почувствовала, что... я с ним, с текстом, изначально я попала в какую-то очень знакомую ситуацию, когда мне предлагают текст и ничего больше не говорят. Но есть статусное обрамление этого, то есть контекст чтения обрамлен только статусно, да. Ну, например, это аудитория, или предложение препода... или, как сейчас, мастерская, да. Сразу начинаются подозрения, как у Лены, кто подбирает, зачем... Этот контекст присутствует. И все. Контекст на мой тип отношения с этим текстом ничем не задан. И тогда я встаю перед проблемой: читать, как бог на душу положит, или читать, как могу или как хочу? Но это ладно. А обмениваться впечатлениями — это что? Тоже по принципу «как могу» или «как хочу»? И спонтанность в самом тексте и в ситуации чтения, в которую я поставлена, и ситуация обсуждения... Мне все время хочется задать вопрос: «Что с этим делать?».*

Ведущий. *Ну да, действительно. Неясно. Вот если мы читаем какой-нибудь альтернативный текст, концепция там, развития в возрастной психологии, например, у Эльконина, да, и я, начитавшись различной контекстуальной литературы, более или менее сформировал норму: что должен студент понимать, да. Здесь же, как у ведущего это событие, у меня нет образца, да...*

Участница Б. *Мне кажется, что для студента текст Эльконина то же самое, что и это...*

Ведущий. Но там у меня есть норматив. Я всякий раз могу брать «дубинку» и его нормировать: «Ты совсем неправильно понимаешь Эльконина, он совсем не это писал. Что ты ему навешиваешь? А все твои ассоциации вообще чушь собачья. Выбрось их вон и иди поучи».

Участница Б. Отлично. Насколько я Вас понимаю, приводимый Вами пример — это тип интерпретации с заранее, заведомо известным правилом, да?

Ведущий. Да. С образцом.

Участница Б. (вопрос обращен к ведущему). Тогда другой тип отношения — обмен впечатлениями — это что? Обмен впечатлениями что дает? Образец какого другого чтения это?

Участница Д. (обращаясь к участнице Б.). Можно, я попробую. Мне кажется, что нельзя рассматривать эту фразу Александра Андреевича как конституирующую или ставящую правила чтения. «Давайте обменяемся впечатлениями» — это пустая фраза. Правило формальное... (Шум, не дают договорить.)

Участница Б. Мне все равно. это было сказано. Я специально запомнила. Как бы. Мне все равно... сделал ли это Александр Андреевич или кто-то другой. Мы все это стали делать. Вот что принципиально. Мы все, кто как может, стали это делать действием. И теперь у нас есть этот...

Ведущий. И что теперь делать? (Смеется.)

Участница Б. И тогда у меня есть вопрос. (Вопрос адресуется ведущему.) Это все можно сымитировать в образовательной ситуации. Каков образовательный потенциал? Тот вопрос, который был задан преподавателем. Я хочу, как порядочная ученица, получить на него ответ.

Ведущий. А Вы хотите, чтобы я Вам на него ответил? (Смеется.) Спасибо, Татьяна Ивановна, мы воспримем Ваш вопрос как вопрос общий, да. Я думаю, что это вопрос, который нас здесь собрал, и это очень важный вопрос... Но, может быть, еще какие-то соображения...

Выступление участницы Б., как мы можем убедиться, двойственно. С одной стороны, оно несет на себе печать ситуационных изменений: вновь возникшей неравновесности, вариативности условий взаимодействия: «...я перед чтением этого текста растерялась. Почему? Потому что я почувствовала, что... я с ним, с текстом, изначально я попала в какую-то очень знакомую ситуацию, когда мне предлагают текст и ничего больше не говорят», а с другой — оно продолжает действовать в направлении дальнейшей стабилизации, используя на этот раз институциональный ресурс³³: «Но есть статусное обрамление этого, то есть контекст чтения обрамлен только статусно, да. Ну, например, это аудитория, или предложение препода... или, как сейчас, мастерская, да».

Когда же ведущий лишает ее институциональных аргументов, указывая, что организация ситуации обсуждения текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» ненормативна: «Здесь же, как у ведущего это событие, у меня нет образца, да...», участница Б. отсылает присутствующих к началу дискуссии, установочному высказыванию организатора обсуждения, осуществившего, как считает участница Б. нормообразующую функцию: «...это было сказано. Я специально запомнила. Как бы. Мне все равно... сделал ли это Александр Андреевич или кто-то другой. Мы все это стали делать. Вот что принципиально. Мы все, кто как может, стали это делать действием».

Данное высказывание реализуется, несмотря на то, что ему предпослано контррегулятивное действие участницы Л., стремящееся дезавуировать императивность стартовой установки ведущего: «Можно, я попробую. Мне кажется, что нельзя рассматривать эту фразу Александра Андреевича как конституирующую или ставящую правила чтения. „Давайте обменяемся впечатлениями“ — это пустая фраза. Правило формальное...». Участница Б. не включает это высказывание в структуру своего суждения и завершает коммуникативную манифестацию попыткой делегирования ответственности за обсуждение в целом организаторам события: «Каков образовательный потенциал? Тот вопрос, который был задан преподавателем. Я хочу, как порядочная ученица, получить на него ответ».

Ведущий, столкнувшись с этой тенденцией, действует в направлении экстернализации ответственности, рассчитывая удерживать ситуацию обсуждения во взвешенном состоянии: «А Вы хотите, чтобы я Вам на него ответил? (Смеется.) ...мы воспримем Ваш вопрос как вопрос общий, да. Я думаю, что это вопрос, который нас здесь собрал, и это очень важный вопрос... Но, может быть, еще какие-то соображения...».

Коммуникативная атака, предпринятая участницей Б., может быть рассмотрена в перспективе ситуационного установления как особый регулятив, действие сведения неустойчивых обстоятельств к типично педагогической редакции ситуации, в которой преподаватель осуществляет проблематизацию ученика, сам при этом оставаясь на внепроблемном уровне. Участница Б. действует в ситуации так, как если бы она управлялась педагогом-организатором, создавшим проблемную ситуацию, которая, в свою очередь, «является необходимым переходным звеном к объяснению

учебного материала, требуемого созданной проблемной ситуацией» (Матюшкин, 1972, 183), и теперь настало время раскрыть карты: «Я хочу, как порядочная ученица, получить на него ответ». Последнее высказывание является скрытой формой финализации обсуждения.

Итак, наш анализ в очередной раз сталкивается со взаимодействием двух коммуникативных стратегий: ориентированных на априорную определенность социальных отношений и апеллирующую к предполагаемой нестабильности и определяемости всех отношений дискуссии актуальной коммуникацией. Эти стратегии имеют разный образовательный потенциал, причем первая (традиционная) адресует нас к трактовке образования как практике усвоения известных культурных образцов. Коммуникативная стратегия, делающая ставку на неопределенности, вызывает к жизни образ креативного субъекта, который в силу перманентной диффузии социальных ориентиров стоит перед необходимостью приобретения опыта конструирования и переконструирования социального мира³⁴.

Таким образом, в динамике процесса обсуждения вновь обозначает себя стратегический конфликт, составляющий, как нам представляется, основную интригу происходящего взаимодействия. В ней, интриге, и заключается основной коммуникативный мотив длящегося (вопреки всему) обсуждения.

Эпизод 16

Возникшее в дискуссии конфликтное стратегическое отношение таково, что складывается некоторое равновесие отмеченных ранее двух конкурирующих тенденций. Дальнейший анализ дискуссии позволит нам увидеть, как эти две коммуникативные тенденции сложным образом взаимодействуют между собой, реализуясь в виде тех или иных коммуникативных позиций, размещаясь на физическом субстрате разных участников, причем таким образом, что их высказывания порой обнаруживают прямо противоположную направленность. Для нас это наблюдение выступает важным аргументом в пользу факта существования в коммуникации феномена дискурсивной идентичности, которая не сводима к психофизиологическому субъекту и представляет собой особую форму речевого поведения, относительно

независимого от индивидуальных обстоятельств. Впрочем, как показало наше исследование, некоторые коммуникативные стратегии могут стремиться к тому, чтобы экстернализовать эти дискурсивные образования, обеспечить их устойчивую связь с материальным носителем³⁵.

Открывающее данный эпизод высказывание участницы А. как раз ориентирует обсуждение на рефлексию завершающегося события, которая часто используется как регулятив, обеспечивающий приватизацию высказывания.

Участница А. *Мы уже полтора часа обсуждаем этот текст, обсуждаем полтора часа текст. Сколько можно обсуждать? До бесконечности долго? Или вообще, это текст или не текст?*

Участница З. *А мы обсуждаем текст?*

Участница А. *Да, мы обсуждаем текст или мы что обсуждаем?*

Участница И. *У нас уже новые тексты родились...*

Участница Е. (участнице А.). *Это текст.* (Показывает ей страничку раздаточного материала.)

В е д у щ и й. *Методически... отрываемся, еще не оторвались.* (Смеется один.)

В дискуссии возникает продолжительная пауза. Потенциал высказывания участницы И., обращающего внимание на продуктивность обсуждения («У нас уже новые тексты родились...»), оказывается невостребованным. Этой фиксацией мы хотим указать, что чувствительность к коммуникативным ресурсам дискуссии не связана с индивидуальной сензитивностью акторов, а является сложной производной ситуационных переменных и индивидуального поведения. То, чему мы придаем или не придаем значение, не есть результат особенностей устройства нашего воспринимающего аппарата, психомеханики распределения внимания. Значение как социальное явление нуждается и в релевантных ему обоснованиях.

Участник К. *Я хочу продолжить про отношение к тексту. Если можно? Когда я говорил об отвержении текста (делает жест отталкивания листа бумаги), то это не совсем так. Я остался к нему..., остался безразличен. Я к нему не отрицательно отнесся, нет, в том плане, что я как бы имею право не читать. В этот момент. Может, в какой-то другой ситуации и стал бы читать, но не сейчас. У меня, может быть, другие планы, какие-то другие задачи у меня стоят. Этот текст будет мне мешать просто, или забирать как бы меня туда. А мне туда не надо. У меня другие проблемы. В этом плане я не*

отнесся к нему отрицательно. В данном случае текст имеет право на существование, но я имею право его не читать.

Ведущий. Ну, конечно, это не «моя» ситуация...

Участник К. Не мое сообщение в данный момент.

В плане генерации проблемной ситуации высказывание участника К. могло оказаться достаточно перспективным, поскольку отсылало разговор к типичным учебным обстоятельствам, в которых у студента нет вопроса к тексту. В этом случае речь К. следовало бы понимать как имитационное коммуникативное действие — игру в образование. Однако для такой ее интерпретации необходимы некоторые метакоммуникативные основания: интонационные указания, соответствующие жесты, пантомимические движения. С их помощью К. мог бы представить типичную позицию студента, закрытую для встречи с культурным предметом — текстом. Традиционный опыт таких встреч — опыт конспектирования и реферирования разнокачественных источников — не может быть сегодня признан однозначно положительным и, в свою очередь, мог бы быть проблематизирован.

Но участник К. действует не в игровой стратегии. Он реагирует на форму текущей коммуникативной ситуации, которую выше мы описывали как стратегическое коммуникативное равновесие. Высказывание К. стремится типизировать ситуацию таким образом, чтобы фрагментировать пространство обсуждения, создать преимущество фигурам индивидуального самоопределения и соответствующим им частным позициям. Такого рода действие минимизирует неопределенность дискуссии, стабилизирует отношения участников переговоров. На эту тенденцию реагирует следующий участник.

Участница Б. Но с другой стороны, ведь его можно читать очень из разных контекстов, из разных ситуаций: из прагматики, и как психиатр, и как девушка, которая ищет себе собеседника, и не знаю еще как, и как человек, который хочет эмоций и еще много чего, и как понимающий, и как интерпретирующий, очень разные позиции и очень разные контексты, и в принципе себя можно помещать в различные рамки. То есть этот текст, как и любой другой текст, позволяет это делать.

Отметим в этом месте важное для оценки эффектов коммуникации изменение позиции участницы Б. В начале дискуссии участница Б. отказывала тексту «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» в какой бы то ни было разумности. Теперь же

она не только выделяет те контексты, в которых данное произведение не выглядит иррациональным, но и стремится сделать это обнаружение общим, противодействуя индивидуализирующей тактике участника К.

Ее попытку пытается поддержать ведущий семинара.

Ведущий. Ну, я еще могу так поставить вопрос: а для чего нам эти разные манипуляции производить, да, как Володя зафиксировал, ставить себя в различные социальные позиции: психиатра, учителя там, психолога какого-нибудь или министра, или философа, который там на технику обращает внимание? Для чего нам все эти манипуляции производить?

Создаваемое пространство обсуждения формируется как проблемное, требующее новой сложной коммуникативной активности по его контекстуализации, главным образом в плане определения образовательных ситуаций, использующих потенциалности, а значит, и ограничения самоочевидных трактовок образования. Образование, в котором стратегии чтения становятся специфическим предметом, а читатель обнаруживает неоднозначность собственного статуса и оказывается перед беспрецедентным выбором, сложно типизировать, например, как практику усвоения общезначимого культурного опыта или самоактуализацию. Для создания нового определения необходима преодолевающая индивидуальные самоопределения порождающая коммуникация.

Этой тенденции оппонирует высказывание участницы В., которая в значительной степени воспроизводит коммуникативно-ритуальную фигуру, апробированную ею в начале дискуссии:

Участница В. Потому, что разные образовательные задачи при этом можно решать. Вот я сижу сейчас и ощущаю себя, наверно, рядом, а не в этой культуре, не в том, что здесь сейчас происходит. Пытаюсь рефлексировать, и у меня возникает вот... такой поток вопросов. Сначала Ваш вопрос был: обладает ли текст образовательным ресурсом? И я держала его. Потом, когда Вы попросили обменяться впечатлениями, я задала себе вопрос: это идет обмен впечатлениями от текста или это, как говорила Татьяна, интерпретации, сомнения и так далее? А потом я зафиксировала себя на мысли: а что собственно сейчас делать с этим потоком мыслей, достаточно интересных, которые здесь звучали? Мне их сейчас что? Классифицировать, изменять? Что стало образовательным эффектом встречи в конце концов? Что стало результатом? Новый текст или еще что-то? Вот я, например, не как преподаватель, а я как студент. Что со мной произошло и в каком мне направлении двигаться дальше?

В анализе функции данного высказывания важна не столько формальная реконструкция участницей В. субъективного восприятия прошедшего обсуждения, которая на этот раз состоит не в «демонстрации участия», как в начале дискуссии, а в постановке путем этой реконструкции под вопрос всего события в целом. Заданные ею вопросы внешне повторяют вопросы, заданные участницей Б. и ведущим, однако их общая композиция позволяет видеть в производимой ею постановке иную прагматику: попытку определения ситуации обсуждения в целом как традиционно учебной.

Для такого рода заключений важны два обстоятельства. Во-первых, исходное позиционирование участницы В.: *«Вот я сижу сейчас и ощущаю себя, наверное, рядом, а не в этой культуре, не в том, что здесь сейчас происходит»*. А во-вторых, направленность сформулированных ею вопросов: *«А потом я зафиксировала себя на мысли: а что, собственно, сейчас делать с этим потоком мыслей, достаточно интересных, которые здесь звучали? Мне их сейчас что? Классифицировать, изменять? Что стало образовательным эффектом встречи в конце концов? Что стало результатом? Новый текст или еще что-то? Вот я, например, не как преподаватель, а я как студент. Что со мной произошло и в каком мне направлении двигаться дальше?»*.

Взятые в своей совокупности, эти части высказывания формируют особую ситуацию, в которой участница В., заняв позицию внешнего наблюдателя, требует теперь от организаторов события завершения и логического оформления представленного ей материала. Внешняя по отношению к дискуссии позиция не только исключает участницу В. из генеративного процесса производства новых значений, но и редактирует весь разговор в традиционно педагогическом ключе.

Эстафету выступлений принимает у нее участница А.:

||| *Участница А. Научите нас анализировать текст. Как это делается? Как? Это и есть анализ текста, то, что мы сейчас делали, или мы сейчас обмениваемся впечатлениями? Это анализ? Или это просто...*

Восприняв от участницы В. интерпретацию события как реализацию традиционного педагогического отношения, участница А. требует содействия в завершении ее понимания, подтверждая своим выступлением редакцию ситуации обсуждения как типового учебного занятия.

Эпизод 17

Нормализующее действие указанных высказываний вызывает к жизни реакцию ведущего, который пытается предложить собравшимся некий локальный вариант осмысленности события:

В е д у щ и й. Лена, можно, я впечатление на впечатление. Вот я не знаю, насколько мое наблюдение обладает какой-то общностью, да, но уже много лет работая со студентами, я обращаю все время внимание на одно любопытное обстоятельство. Что ответы студентов друг другу неинтересны. То есть каждый «живет и умирает» в таком вот удивительном одиночестве. Ну, иногда случайные и, как правило, затухающие резонансы. И тебе кажется: ну вот сейчас, две такие интересные идеи, ты их из внешней позиции оцениваешь, да, но ничего не происходит, то есть вообще ничего. Да. И в лучшем случае, даже если они обмениваются какими-то репликами, то они мне отвечают. Мне отсылают свое сообщение. Они отчитываются, как они поняли, ну и всякое такое другое. Так вот, возвращаясь к реплике на реплику. У меня было все время такое ощущение, что высказывания здесь присутствующих людей при всем при том были не безразличны друг к другу. Несмотря на то, что они были в разных направлениях выброшены, и какой-то сложный резонанс присутствовал. По крайней мере, вот такое ощущение у меня сложилось. По крайней мере, как у наблюдающего это бытие. Реплика на реплику, не более.

По своей внешней функции действие ведущего — разъяснение, упорядочение для другого сложной и противоречивой информации; в плане социального действия ведущий длит начатую им ранее работу — коммуникативное формообразование. Оно заключается не в ответе на ранее заданные вопросы, а в организации места, где эти вопросы и ответы на них могли бы встретиться: «У меня было все время такое ощущение, что высказывания здесь присутствующих людей при всем при том были не безразличны друг к другу. Несмотря на то, что они были в разных направлениях выброшены, и какой-то сложный резонанс присутствовал». Ведущий использует латентный регулятив — намек на коммуникативные условия совместного фантазирования и взаимного индуцирования высказываний. Эти условия и подлежат, по его разумению, выявлению и образовательной интерпретации.

В этой связи показательно высказывание участницы И., которое теперь возможно интерпретировать как пример коммуникативного сотрудничества с ведущим, софантазирование, наполнение предложенной формы разнообразным содержательным материалом:

Участница И. *Я вот тоже зафиксировала один момент для себя. Вот с искусством моя задача — образовать как можно больше этих текстов. И вот я то же самое обнаруживаю в эти полгода, что друг другу люди неинтересны. От Алексиевич я услышала фразу: «В Белоруссии вообще недостаточно развит вот этот опыт рефлексии». Но для себя я обнаружила, что молодежи вообще неинтересен опыт переживаний. Мне очень тяжело раскачать студентов на рефлексию этих внутренних переживаний. Они не значимы вообще для себя самого, а, следовательно, и переживания другого тоже не значимы. И вот сегодняшняя ситуация, инспирированная Татьяной: «Расскажите историю». Я вдруг ловлю себя на мысли, что здесь в основном психологи, психология — она — как бы точная наука, чего, наверное, нельзя сказать об искусстве... но дети, мои студенты, часто спрашивают: «Правду нам скажите, хватит нам голову морочить, скажите, что эта картина, да?». Так вот эта ситуация меня завлекает тем, что все эти тексты, как в ситуации постмодерна, все тексты — на размытие этого рационального. Вычленил этого человека изнутри, вычленил поток переживаний его, и все время, когда я читала этот текст, я вспомнила «Человек без качеств, без свойств». Где мое Я? Мы все время попадаем в чужие некие, готовые формулы, оформленные, или там у Мамардашвили «объясненные» моменты, все время туда вскакиваем. И отсюда возникают автоматизмы восприятия. И этот текст пытается их как-то как бы разрушить. Хотя, может быть, вообще ничего не пытается. Но то, что он с нами делает, это очевидно. Мы сопротивляемся первоначально каким-то ошибкам, жажда узнать, а может, собственно, ничего и не надо узнавать. А просто насколько мы способны вступать в коммуникацию такого рода? Да. И может быть, попытка все-таки привести к какому-то концу, да, к чему мы все это делаем, чем закончится эта образовательная установка, может быть, смена позиции, рождение как бы новых текстов, собственных, — одна из этих задач. Может быть, не до конца прояснить, может быть, оставить, это важно... Не ответ как таковой, да, привести всех к чему-то общему, а оставить этот момент сомнений.*

Ведущий пытается удержать создаваемое напряжение:

Ведущий. *Вот, да... В связи с Вашим вопросом... Я бы хотел здесь акцент сделать. Он очень корреспондирует с Татьяной Ивановны замечанием, вот, что с этим делать?*

Прием оказывается эффективным, и на этот раз участница В. вносит свой вклад в рефлексивную конструкцию события дискуссии:

Участница В. *Нет изначальной установки: скажите мне правильный ответ или что должно быть и вообще, как я должна понимать этот текст. У меня вроде как возникает это понимание текста, как бы из говорений многих, конструирование какое-то происходит. Мое собственное понимание, оно*

может разрушаться в процессе говорения других, а может встраиваться, да, за счет говорения других. Встраивание его, конфликтное встраивание, да, или еще что-то другое. И здесь нет претензии на истину. Но я как участник образовательного процесса? Если я представитель точных наук или даже педагогики... Все равно остается вопрос: что произошло и что с этим делать? (Смущенно смеется.)

Ее высказывание во многом отличается от репродуктивных ритуальных действий в предыдущих коммуникативных эпизодах. По существу, это креативное высказывание, концептуализирующее коммуникативную природу понимания. Однако увидеть его как благоприобретение актуального обсуждения, образовательный эффект, ей не удастся. Одна из причин такого положения дел может состоять в недостаточной коммуникативной самоактуализации, избыточности воображения, пытающегося выйти за пределы «здесь и сейчас» ситуации в другое измерение «там и тогда». Для участницы В. ситуация данного обсуждения не является образовательной, поскольку образование ассоциируется исключительно с задачей трансляции устоявшегося опыта: «...я представитель точных наук или даже педагогики...», и, возможно, это обстоятельство не позволяет ей легитимировать новый опыт самообразования.

Эпизод 18

Рефлексивная реконструкция события (как коммуникативная задача) последующим высказыванием обозначает новую трансформацию хода обсуждения, наметившуюся уже в предыдущем коммуникативном эпизоде в противоречивом выступлении участницы В.

Участница А. ...напоминает решение математической, алгебраической задачи. Да. Первый — это когда теорему объясняешь, а потом ученики решают, или второй, когда ученики доказывают сами, путаются, путаются, а потом в конце — подведение итогов. То есть индуктивно или дедуктивно. Я изложила понятно, нет? То есть очень сумбурно изложила. Вот и у нас, кажется, это второй метод, когда нам дается вот это, а в конце будет вот это... (Рисует на столе пальцем окружность.)

Участница И. Да это хорошо, когда, извините, Вы держите, Вы взрослый человек, а не студент первого курса, держите этот процесс. То есть Вы понимаете, что здесь сейчас происходит. И Вы ловите этот кайф. И это здорово, и вообще все прекрасно. Что делать студентам, которые пока вот, по разным причинам, не могут этого чувствовать? Да и потом, он ведь должен двигаться. И потом прогнал, фалки, что тогда делать с этим?

Участница А. В ответ я Вам скажу... Вот если бы представить, что здесь бы сидели мои студенты, допустим, то они бы молчали. Они бы не говорили. Они бы сидели туго и молчали. А почему они бы молчали? Они что, боятся, или что не срабатывает? У нас в БГУ семинар не сработал бы...

Участница Б. А Вы не спрашивали их, почему они не говорят? Вот просто так, спрашивали?

Участница А. Я пыталась (смеется)...

Участница Б. А я спрашивала.

Ведущий (перебивает, неясно, общий шум, обрывистый смех). ...не понимают, что у них спрашивают.

Участница А. Они боятся высказывать свои мысли, да? Почему люди боятся высказывать свои мысли? Что здесь такого?

Участница И. Ну, вот я обнаружила, что вот есть преподаватель, который все знает, у них доминанта есть, вот это, как последняя истина в инстанции. И они все время смотрят на тебя. Боясь что-то сказать не то.

Участница А. Образовательный процесс у нас весь построен таким образом, что он давит на человека, что он не дает ему раскрыть свои потенциальные возможности, креативность свою не дает. Начиная с детского садика. Все. Когда ко мне приходит студент первого курса, я уже ничего не могу сделать. Его детский садик, школа, а что я тогда могу, все, поздно...

Участница Б. Ну вот представьте, Лена, поперла из них креативность. Ну типа как вот у нас сейчас, и что? (Общий смех.) Вот у меня сейчас у теологов. Это просто... Когда мы начинали, они вопрос боялись задать. Они даже друг друга боялись, по-моему, больше, чем меня. А теперь я не могу их остановить. У меня проблема: что с этим делать? А? (Общее оживление.)

Ведущий. У Козьмы Пруткова помните было: «Заткни фонтан... дай отдохнуть»... (Смеется.)

Участница А. У меня всю жизнь вопрос: как научить людей излагать мысль на иностранном языке? Я не могу этому научить. Я не могу.

Ведущий. А на русском они могут?

Участница А. У Вас они на русском не могут (обращаясь к участнице И.), а у меня на английском. Нет ответа. Пока еще не нашли ответа. (Общее оживление, общий разговор распадается на мелкие диалоги.)

Участница А. (обращаясь к ведущему). Александр Андреевич, так вот это все-таки текст?

Участница Е. (категорически). Это текст!

Участница А. А почему Вы считаете, что это текст?

Участница Е. Ну как же. Он написан на бумаге... (Общий шум, реплики: «статья», «материал».)

Регулятивная значимость высказывания А. состоит прежде всего в том, что посредством его А. удастся осуществить «онтологический поворот» обсуждения, переход из пространства самоактуализации «здесь и теперь» во внеситуативное «там и тогда». Те-

перь коммуникация разворачивается вокруг обстоятельств индивидуального педагогического опыта с его имплицитными контекстами, повседневными заботами и внешне аналогичными феноменами. Относительная легкость такого перехода во многом объясняется, с нашей точки зрения, тем стратегическим и тактическим конфликтом, который несколько эпизодов назад обнаружил себя в разговоре. Конфликтное напряжение, кризисное переживание, рожденное актуальным обсуждением, посредством переключения регистра коммуникации снялось, что обеспечило присутствующим пространство социального согласия, индивидуальной безопасности и психологического комфорта.

Изменение пространства коммуникации приводит к тому, что новые условия «там и тогда» теперь распределяют позиции говорящих, задают отношения между ними, определяют спектр чувствительности участников к тем смыслам, которые появляются в символическом пространстве общего разговора. И дело здесь не в банальности тем и сюжетов, они могут быть сколь угодно возвышенными, содержательно-философскими или изощренно-художественными. Наш метод не интересуется содержанием высказываний самим по себе. Вопрос состоит в типе той коммуникативной работы, в которую вовлечены участники обсуждения и которая теперь окончательно утрачивает свой образовательный потенциал. С этой точки зрения вполне закономерен финал данного эпизода — коммуникативное *deja vu*.

Участница А. (обращаясь к ведущему). *Александр Андреевич, так вот это все-таки текст?*

Участница Е. (категорически). *Это текст!*

Участница А. *А почему Вы считаете, что это текст?*

Участница Е. *Ну как же. Он написан на бумаге...* (Общий шум, реплики: «статья», «материал»).

Эпизод 19

Ведущий, реагируя на цикл в коммуникативном процессе, вновь пытается переключить регистр обсуждения:

Ведущий. *Я как ведущий дискуссии хотел бы обратить внимание на вторую доминанту, возникшую в нашем сегодняшнем... э... практикуме. То есть. Вначале мы были центрированы на тексте, его содержании, теперь мы перецентрировались на методике. Вот. Может быть, еще какие-то-о...*

|| У част н и к Г. *Больше* (неразборчиво)...
|| В е д у щ и й. (Смеется.)

Действие ведущего вновь представляет собой попытку поворота процесса обсуждения, однако это особый регулятив, который обозначает не направление изменения движения, а необходимость изменения как такового. Способ, которым он осуществляется, состоит в символическом «зачеркивании» тех направлений, в русле которых течение дискуссии уже произошло: *«Вначале мы были центрированы на тексте, его содержании, теперь мы перецентрировались на методике»*.

Участница И. обращается к себе и не обнаруживает новых возможностей:

|| У част н и ц а И. *Исчерпался ресурс работы с текстом. Да. Вот мы как бы подыссякм. Да. Условно говоря. Мы — не теологический факультет.*

Однако ведущий продолжает удерживать проблемное напряжение:

|| В е д у щ и й. *Исчерпался?*
|| У част н и к Г. *Теоретически, да. Но просто некоторые фразы, например, сказанные Татьяной Ивановной, положили, по-моему, этому конец раз и навсегда. И уже как-то не хочется к этому возвращаться.*

Реакция участника Г. возвращает обсуждение к рефлексивному конструированию пространства обсуждения, но уже не путем его размещения в «там и тогда», как в предшествующем эпизоде, а размещением разговора в ситуации «здесь и теперь». Обратим внимание на этот важный момент дискуссии. На его примере мы имеем возможность показать действие коммуникативного механизма переконструирования социальной реальности, то, что социальные психологи конструкционистского направления имеют обыкновение называть «знанием второго порядка» (Вацлавик, 2000, 285) или реинтерпретацией. Подчеркнем еще раз. В данном случае важно не то, что участник Г. говорит, а то, что он делает посредством своего высказывания. И если ведущий открывает своим текстом новую территорию для коммуникативных действий, то Г., корреспондируя с ним, обращается к ресурсу актуальных коммуникативных обстоятельств, вынося все ситуативные содержания за скобки актуального разговора.

Участница Е. Испугали...

Участник Г. Нет, не испугали, это нормально. Это происходит постоянно. Коммуникация меняет направление и каким-то образом там начинает рефлексировать себя группа, или друг друга. То есть просто перешла на какой-то другой уровень. Это не плохо и не хорошо (заминается)...

На этот раз участник Г. начинает выстраивать пространство для проективного участия других коммуникантов. Указание на то, что коммуникация «просто перешла на какой-то другой уровень», бессодержательно, однако его функция такова, что однородность среды взаимодействия начинает распадаться на несовпадающие по качеству происходящих в них процессов миры соучастия, определяющие и продуктивность осуществляемой рефлексии. То есть в этом полагании рефлексия не трансцендентна процессу, а включена в него в качестве необходимой его составляющей: «Коммуникация меняет направление и каким-то образом там начинает рефлексировать себя группа, или друг друга».

Ведущий интерпретирует действие участника Г. как организатора атаки согласия на базе трансцендентализации рефлексии:

В е д у щ и й. Да, да. Но вот если на языке действия. Я попробую к Вашему вопросу, Андрей, присоединиться, да? И сказать так вот на языке действия... Не имел ли ты, да, такой случай экспансии рефлексивного действия, генерализации в аудитории, сейчас?

У ч а с т н и к Г. Нет. Как до сих пор была определенная экспансия, возникла какая-то стратегия, она начала приниматься как-то, практиковаться, как-то рефлексироваться на определенном уровне. Сейчас просто другая стратегия. Это не рефлексия прежней стратегии, а введена какая-то другая стратегия. Она тоже как-то функционирует, рефлексифицирует, развивается. И тоже ставится под вопрос... Я не думаю, что можно речь вести об экспансии, поскольку экспансия — это такой, ну, достаточно эмоциональный термин. Такой оценочный, по-моему...

Внешним, формально-логическим образом высказывания ведущего и участника Г. оппонируют друг другу. Ведущий определяет ситуацию актуального взаимодействия как тендирующую к тотальному согласию в рамках объемлющей рефлексивности, участник Г. видит ее в перспективе процессуальных трансформаций, формирующих специфическую рефлексивность, зависимую от стратегии коммуникации в данный момент. Не исключено, что развитие диалога этих двух коммуникантов могло бы привести их к большей солидарности в определении ситуации обсуждения, например, в пони-

мании особенности данного состояния коммуникативного процесса. Но, поскольку интерес нашего анализа сосредоточен на социальном эффекте коммуникативного действия, то главным здесь становится решаемая переговорами задача регуляции процесса. А она такова, что ситуация, которая еще недавно осуществляла дрейф в пространство «там и тогда», посредством этих усилий окончательно переместилась в «здесь и теперь». Таким образом новая серия высказываний производит попытку еще одного «онтологического возвращения», трансформации пространства коммуникации.

Последнее подтверждает участница Б., вовлекаясь в эти новые коммуникативные обстоятельства:

Участница Б. Правильно ли я Вас поняла, что условно эти две стратегии были рефлексивны по-своему. Просто разные рефлексивности.

Участник Г. Да. То есть. У каждой стратегии, наверно, можно найти какой-то уровень рефлексивности. И в частности, в этом тексте, например, автор очень строго выдерживает какой-то уровень рефлексивности, обращаясь к самому себе на разных уровнях: к самому себе как пишущему текст, к себе как человеку мыслящему, к себе как живущему, к себе как вступающему в отношения, ну и то же самое, наверно, можно делать в рамках разных стратегий. Не обязательно в стратегии... искренней такой, феноменологической такой как бы, стратегии описания того, что видишь, того, что чувствуешь. Можно это делать и по отношению к более строгим абстрактным рефлексивным актам. То есть рефлексировать рефлексия тоже на каком-то уровне.

Развивая наступление на вновь образовавшемся плацдарме, участник Г. усиливает дифференцирующую социальное пространство активность путем апелляции к тексту, на материале которого он показывает неоднородность микросоциального пространства автора текста, поскольку тот использует разные отношения к самому себе, расположенные на нескольких уровнях, обращаясь «к самому себе как пишущему текст, к себе как человеку мыслящему, к себе как живущему, к себе как вступающему в отношения, ну и то же самое, наверно, можно делать в рамках разных стратегий». Последнее означает не только самоактуализирующий поворот, но и попытку мировоззренческой альтернативы³⁶, так как внимание участников обсуждения теперь приковано к микросоциальным изменениям, обнаруживает различия и разрывы там, где ранее виделось лишь тождество. Попытку инициированного Г. действия, с нашей точки зрения, можно квалифицировать как образовательную акцию.

Однако столь радикальный поворот коммуникативного процесса в полной мере оказывается невозможным, поскольку его успешность во многом определяется не столько самими действиями, сколько качеством (или его изменениями) коммуникативного процесса в целом. Состояние же его на данный момент таково, что стабилизирующие тенденции в нем преобладают над динамизмом и диверсификацией коммуникативных отношений. Высказывания последующих участниц — наглядное тому свидетельство.

Участница Е. *Вот смотрите, как интересно, наше настоящее состояние перекликается с фразами в конце: «Забыл слово „разум“, беда. Энергия заканчивается. Стабильное состояние подходит все ближе».*

Участница А. *Энергия заканчивается.* (Смеется.)

Участница Е. *Плохо, что мир людей давит на мозги...*

Эпизод 20

Возвратное движение коммуникативного процесса легитимирует высказывание участника К.:

Участник К. *Я хочу вернуться как бы к идее, высказанной Валей, связанной с тем, что студенты друг другу не интересны. Такая ситуация в аудитории. Если ее спроецировать на тексты в том числе, да, каким-то образом, в том числе и на обсуждаемый, мне кажется, что вообще, когда возникает интерес, к какому-либо тексту, да, или к чьему-либо ответу, да, серьезное понимание, какое-то движение, возникает диалог. И если это возникает, то от этого отделаться очень трудно. Да. Это начинает существовать внутри тебя каким-то образом. То есть, да. И в этом смысле я считаю, что то, что существует некоторое отчуждение друг от друга в аудитории при ответах, я считаю, это нормальная ситуация. Потому что если бы вдруг мы начали всех понимать и как-то выстраивать отношения как бы понимающие, диалогические, в смысле делать не просто разговор двоих, в смысле пространство Другого, и появляются некоторые вещи, которые невозможны по-другому просто, иначе. Я считаю, что нормально, что тексты не понимаются и не воспринимаются. И только, может быть, преподавателем только могут слышаться иногда. Я считаю, что это нормальная ситуация. Не всегда возможно\ Это как в любви, наверно. Когда любишь одного человека, это одно, когда двух, трех — это уже другое. То есть, что-то не то получается. В этом смысле...*

Участник Г. *Это потому, что ты не в мусульманской стране родился.*

Участник К. *Там другая ситуация. Я думаю. Как у Ермолова, генерала, да, с одним представлением, потом три жены — и все в порядке. Зависит от ли-*

ровозрзенческих вещей, а не от понимания того, что происходит. Тут мне кажется, что на самом деле и отчуждение к тексту и к ответам друг друга, которое происходит, — это нормальное явление. Оно должно быть. А иначе как. Мы все начнем разрушаться. Если мы как бы начнем друг с другом в диалог вступать. По-настоящему, по-большому. (Общее оживление.) Надо каждому дать сказать, как он понимает, но я не обязан понимать, принимать это, не обязан отвечать на это, но если это заинтересовало меня каким-то образом, то я, следовательно, могу в это включиться.

Суть регулирующего действия К., опять же, в попытке смены формы коммуникации. Его рассуждение — противодействие Г., попытка возвращения обсуждения в привычный чувственный мир межсубъектных взаимодействий, где существует нормативная социальность и производная от нее самотождественность говорящего. Конечно же, онтология, к которой прибегает К., имеет свою молярность, так же, как «*натуральная физика имеет свою микрофизику*» (Башиляр, 2000, 101). В организации своего высказывания он использует популярные ныне в среде гуманитариев категории: «*интерес*», «*понимание*», «*отчуждение*», «*диалог*», «*пространство Другого*», «*любовь*»... Однако свое значение эти слова получают не в деконтекстуализированном словаре, а в той коммуникативной игре, в которую оказываются вовлечены. То есть дело здесь не в обыденности сказанного участником К., при иных обстоятельствах это могло бы быть вполне новаторское суждение, а в том социально-действенном смысле, который утверждает акция К. в данной конкретной обстановке и который мы теперь имеем возможность интерпретировать в терминах «*возврата*», «*консервативности*» и «*антиобразовательности*».

Участница Д. У меня есть вопрос: что значит — понимать другого? Это значит — эмпатически вслушиваться, проникать во внутренний мир? Или это что-то другое? То есть, если это первый случай, то, конечно, да, это будет разрушительно. Если к каждому буду эмпатически прислушиваться, то не выдержу, я не железная. Но возможно понимание на другом уровне.

Участник К. Нет, в смысле я как бы идеологически. Любая фраза, по-любому, она вызывает во мне отклик некоторый, да, ответ. Да, и пошла некоторая цепная реакция, да, если я включился в этот процесс.

Участница Д. Эмоциональная составляющая — необходимая составляющая коммуникации...

Участник К. Я сейчас не могу ответить, не понимаю, о чем меня спрашивают. Если какая-то конкретная ситуация была бы задана, мы бы чего-то выстроили, да. Или поясните как-то еще.

Вопрос участницы Д. подтверждает начинание К. в установлении необходимого ему качества коммуникативного процесса, приобретенного теперь вполне ощутимую «материальность».

В е д у щ и й. Можно, я прокомментирую, если позволите. (Обращаясь к участнице Д.)

У частница Д. Нет, лучше Вы.

В е д у щ и й. Вот мне кажется, что можно говорить о некоей разделенности понимания, когда стратегия понимания включает в себя момент общности. Мы понимаем тогда, когда устанавливаем понимательную конвенцию. Да.

У частница Б. Когда договариваемся, да?

Ведущий делает еще одну попытку усложнения дискуссионной ситуации, заимствуя прием, который ранее успешно применял Г. — создание пустого пространства:

В е д у щ и й. Да, когда договариваемся, согласие. Понимание-согласие, — я назову так. Причем согласие такого типа, когда значения и смыслы, да, понимаются примерно одинаковым образом. Так устанавливается социальная реальность в принципе. В общем. И другая стратегия. Которую тоже можно назвать пониманием, но какого-то другого характера. В которой мы как понимающие, да, то есть мы не бесчувственны друг к другу, это не братская логика, да, как наши сборники конференций, а в этом смысле мы можем приобрести понимание, менять понимание, и может все что угодно происходить, но согласие, и в этом смысле договор, не обязательны. И в этом смысле как это, энтатия, например, ну вот в таком, несколько наивном смысле я ее употребляю, вовсе не обязательный момент, может быть, даже наоборот. Но это не значит, например, да, что резонанс, например, отсутствует. И это не значит, например, что я, придя сюда и услышав другого, не изменил свое понимание, да. И это для меня важно, а не то, что понимать следует нормативным образом. Вот Эльконина надо понимать так, как Эльконин нам заповедал. Как будто мы знаем это. Я сейчас тоже не очень внятен, но мне кажется, что вот тема понимания, а она сегодня была здесь господствующая. Мы все пытались понимать и одновременно как бы спрашивать друг-друг: ну что, я правильно Вас понял?

Однако его действие не встречает поддержки, и самоорганизация коммуникативной ситуации происходит в направлении, которое обозначил своим выступлением участник К. Вектор развития процесса фиксируется еще одним коммуникативным актом, которым поддерживается онтология коммуникации как «там и тогда».

|| У частник К. *Но если в образование вернуться (это образование не «здесь и теперь»), то там же цель в коммуникации какая-то стоит? Цель-то стоит, да? Когда текст берется как средство для чего-то в образовании.*

Ведущий, ориентированный на «здесь и теперь»:

|| В е д у щ и й. *О каком образовании идет речь?*

Участник К. пытается установить в дополнение к уже сделанному еще и традиционно-педагогическое отношение, как разделяемое всеми:

|| У частник К. *Когда текст берется как средство для чего-то, не важно, о каких изменениях идет речь, цель-то ставится все равно?*

Мы помним, что эту традиционно педагогическую позицию в самом начале дискуссии начинали реализовывать участницы А., Б., В. Однако тогда эта стратегия не имела успеха.

|| Р е п л и к а. *Почему?*

|| У частник К. *Как почему?*

Участница И. предпринимает попытку справиться с однозначностью педагогического определения ситуации:

|| У частница И. *Ну да, в этом смысле цель может ставиться как лично моя. Что со мной происходит, в этом отношении как расширение опыта, рефлексии или там чего-то еще. Переживания и еще бог знает чего. То есть. Перед каждым стоит своя задача. Не выработки там чего-то единого. А рождения смысла...*

Ее усилия поддерживает ведущий:

|| В е д у щ и й. *Если я обучаю профессии, то у меня сильного выбора нет. Я должен стремиться к толку, чтобы некоторую конвенцию понимания передать. И в этом случае, конечно же, я буду стремиться к унификации понимания, да. Потому что в противном случае это все девиация. Я тогда говорю студенту: брось всякую глупость говорить. Иди выучи. Мне твои ассоциации до лампочки. Ты иди долгой маме ассоциируй. (Смеется.) Ты мне сейчас правильно сформулируй. А правильно там написано, в учебнике.*

Однако эти действия носят самоисчерпывающий характер. Коммуникативная динамика ситуации, заданная действиями ве-

дущего и участника Г., окончательно завершена. Вернее, ее завершает вопрос участницы Б., который оформляет установившиеся отношения дискуссии в социально приемлемой и коммуникативно-содержательной форме:

|| *Участница Б. Александр Андреевич, можно, я все-таки попробую Вас понять. И все-таки, что Вы проблематизируете, что Вы говорите своим говорением?*

Участница Б. задает важный для организации ее понимания вопрос. Он связан с идентификацией смысла того, о чем говорит ведущий. Задавая его, Б. интерпретирует высказывание последнего как внутренне определенное и ответственное. Для формирования собственной коммуникативной реакции участнице Б. необходимо точно установить местонахождение партнера, квалифицировать его и в ходе (и посредством данного набора процедур) так организованного коммуникативного процесса иметь возможность конструирования собственного суждения. В противном случае участница переговоров попадает в неопределенную ситуацию и не понимает происходящего. Так зачастую организуется практика рационального понимания. Она имеет несколько социальных следствий. Первое — это структурирование пространства переговоров как среды индивидуальных взаимодействий. Второе — это взаимоиентификация высказывания и субъекта высказывания. Третье — установление рационального контроля над ситуацией и минимизация коммуникативных рисков. С этой точки зрения вопрос участницы Б. — сложная коммуникативная стратегия, которой пытался противодействовать ведущий, когда рисовал картину понимания, ограниченного трактовкой образования как трансляции профессионального опыта. Взаимодействие высказываний ведущего и участницы Б. в этом отношении можно рассматривать как стратегический диалог, обнаруживающий ориентацию собеседников на несовпадающие практики коммуникации, образования и самоопределения. Так, наш анализ в очередной раз нацупывает две коммуникативные формы, «склеенность» которых во многом определяет драматизм не только состоявшейся и описанной нами дискуссии, но и многие сложности, присущие нашему современному образованию.

|| *В е д у щ и й. Сейчас я говорю о том, что отвечаю на поставленный Вами вопрос, как хороший ученик. Вы говорили о... задали вопрос об образователь-*

ном потенциале, да, и теперь я как бы расширяю вопрос и говорю: о каком образовании речь? Да. В рамках какого образования какой потенциал? То есть ставлю вопрос об образовании, а не уже о тексте или о чем-то там еще. И введение мной тезиса о трансляции профессии говорит о том, что это в рамках, да, потенциал этого текста может быть легко увиден, например. Да. Ну вот. Наверное...

* * *

Вот и завершилось наше небольшое исследование, оживившее голоса участников давно завершившейся дискуссии. Исследование всегда выгодно отличается от многих других форм творчества тем, что может иметь некоторые внеситуативные нетривиальные результаты, существенным образом отличающиеся от тех здравомысленных «прогнозов, которые бы могли давать „независимые эксперты“» (Петровский, 1997, 43). В противном случае зачем исследовать? Так вот о результатах. Их несколько: непосредственные, прямо вытекающие из проделанного анализа, и косвенные, составленные на основании обобщений, которые до начала исследования ясно и отчетливо не присутствовали, однако в ходе его приобрели большую определенность и обозначили для интерпретации прямых выводов новый контекст.

Но начнем по порядку. Поскольку в начале исследования мы почти ничего не знали о коммуникативной регуляции дискуссии, то наличие определенных приобретений в этом отношении будет свидетельствовать в пользу качества проделанной работы.

Итак, мы узнали, что регуляция³⁷ коммуникации выполняется посредством специфических и неспецифических коммуникативных действий (высказываний). К числу первых можно отнести прежде всего предписания, которые реализуются в виде целевых прескрипций (что необходимо сделать) и оперативных указаний (как следует действовать).

Если механизм действия специфических регулятивов публичен и выражает побуждение в императивной форме, то неспецифические регулятивы используют латентный механизм упорядочения и выступают чаще всего в форме:

- нарративов (описаний);
- схем взаимодействия;
- направляющих высказываний участников разговора;
- повторяющихся коммуникативных действий, движений;
- пауз и других металингвистических и метакоммуникативных приемов.

По своей направленности регулятивы могут быть ориентированы: а) холистически (на целостную коммуникативную ситуацию, процесс); б) элементаристски (на отдельные параметры коммуникативного процесса, действия).

С точки зрения функций регулирования наше исследование (разумеется, не исчерпывающим образом) выделяет следующие организационно-коммуникативные задачи:

- поддержания коммуникативного процесса;
- деконструкции действующей коммуникативной формы;
- конструирования новой коммуникативной формы.

По способу осуществления коммуникативные регулятивы выступают в форме:

- прямого указания;
- намека;
- провоцирующего действия;
- коммуникативного соблазна;
- парадоксального суждения.

Парадоксальное суждение, как правило, является таким высказыванием, в котором функция сообщения информации отсутствует, однако коммуникативные ожидания участников взаимодействия, ориентированные на содержательное сообщение, являются необходимым условием реализации парадоксальности. В некоторых случаях парадоксальность возникает не вследствие, например, влияния высказывания иррационального характера, а как результат случайного³⁸ системного взаимодействия нескольких коммуникативных тенденций³⁹.

Особое значение среди коммуникативных регулятивов имеют, с нашей точки зрения, анонимные регулирующие факторы, представляющие собой эффекты производительности целостных форм коммуникации, которые не сводимы исключительно к действиям или движениям коммуникативных позиций. К ним можно отнести такие режимы коммуникации, как *реалистичный*, *ожидания*, *игровой*, чье влияние формирует коммуникативные ожидания, правила поведения, спектр коммуникативных позиций, общий стиль взаимодействия и определенный диапазон психологических реакций.

При этом мы отмечаем, что действие анонимных регуляторов всегда опосредуется общим состоянием коммуникативного процесса, динамика которого также может быть отнесена к типу анонимных регулирующих обстоятельств. Для его представления мы

используем язык естественного описания поведения объектов: *рождение, развитие, угасание*.

Среди регулятивных задач особое значение мы придаем тем упорядочивающим действиям и движениям, которые определяют целостное коммуникативное формообразование, или онтологию коммуникации. Эти регуляторы действуют чаще всего скрыто, но именно они «ответственны» за тот актуальный и потенциальный ход событий, который реализуется в их пространстве. Онтологическое присутствие обнаруживает себя как в режимах и процессах коммуникации, так и в порядке, устанавливаемом тем или иным высказыванием, от имени которого оно получает свою легитимность. При этом субъективная атрибуция смысла высказывания особого значения при определении ситуации не имеет, поскольку она выступает лишь как одна из сил, участвующих в игре складывающихся коммуникативных отношений.

Таким образом, коммуникативная регуляция дискуссии представляет собой многоуровневое полифункциональное образование, обеспечивающее актуалгенез социальной реальности, ее динамику, а также разнообразие связей ее элементов.

Перейдем ко второму ряду итогов исследования — обобщениям и косвенным выводам. Их несколько. Первые касаются сложной и многоаспектной проблемы коммуникативной онтологии, вторые — специфики утверждаемого данным исследованием предмета.

Вопрос о коммуникативной онтологии — это прежде всего вопрос о том, как в человеческом взаимодействии возникает то, что называют «базовой реальностью». В самом общем виде ответ на этот вопрос, которого мы стремились придерживаться, сформулирован в теоретических обоснованиях социального конструкционизма, и может быть сведен к следующему положению: реальности конструируются в группах посредством языка (*Комбс, 2001, 45*). При помощи этой не прямой цитаты зафиксирован только самый общий схематичный план онтологического конструирования. Хочется думать, что наше исследование некоторым образом продвинулось в направлении его конкретизации, показав, что коммуникативная конструкция реальности строится на более сложных предпосылках, чем на предпосылке простого сообщения.

Однако это не все. Главное в нашей трактовке «онтологии коммуникации» сообразуется со способом существования данного предмета. Указать только на его динамику в данном случае

будет недостаточно. Вопрос, скорее, следует ставить об особенностях его присутствия. То есть мы не ставим вопрос в философском аспекте: «Что есть онтология?», а формулируем его прагматически: «Каков способ ее осуществления?». Здесь нам вновь не избежать метафорического ряда. Представим себе, что коммуникация как некое социотехническое устройство создает соответствующее «магнитное поле» — ситуацию. Последнее и есть та форма бытия, *в которой, посредством которой, в «теле» которой* реализуются самые разнообразные индивидуальные и групповые процессы, равно как и обретают значение сами коммуникативные конструкции. Вот этот, говоря эзотерическим языком, «тонкий мир», возникающий в силовом поле коммуникативных потоков, мы и называем «коммуникативной формой существования» или «коммуникативной онтологией». В этой «летучести», эфемерности — ее качественная специфика, поскольку данный «онтологический субстрат» существует ровно столько, сколько длится взаимодействие высказываний и их эффектов. Тем не менее, именно эта специфическая производительность выступает в качестве первичного продукта культурного производства и вследствие действия ряда социальных процессов, в частности, реификации⁴⁰, приобретает стабильность и в некоторых случаях вещественность.

Вопрос о предмете, разумеется, — это и вопрос о методе. В процессе нашего анализа, как это можно было, наверное, заметить, мы обращали внимание на казалось бы незначительные колебания коммуникативной ситуации, состояния и движения, время и качество существования которых можно обозначить поэтической метафорой «мимолетные». Такого рода предметность мы склонны называть «микросоциальностью», а способ работы с ней — «коммуникативным микроанализом». Конечно же, микроанализ в определенном смысле свойственен любому исследовательскому решению. Однако сегодня он, как правило, опирается на постулаты системного подхода, где «микро-» выступает как обобщение качеств целого, «клетка», «геном», «величина». Выделение таких единств Л. С. Выготский называл анализом, «расчленяющим единое целое на единицы. Под единицей, — писал он, — мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» (Выготский, 1982, 15). Такого рода исследовательская установка побуждает, например, Выготского,

за феноменами речи «видеть» движение единиц — значений, Фрейда — в хитросплетениях оговорок различать протекающие на «микроуровне» эгопроцессы. В любом случае речь идет о разделении видимого и реального, чувственного и интеллигибельного, «посю-» и потустороннего.

В нашем же случае микроанализ имеет несколько иной смысл. Прежде всего он игнорирует различие «феноменально-го» и «ноуменального», поскольку исходит из единства «сущности» и «явления». Так, например, коммуникативный микроанализ берет в качестве своего предмета высказывание, однако не ищет скрытый в нем «атом», а просто «поворачивает» его прагматической стороной, рассматривая как действие.

Кроме этого, коммуникативный микроанализ — метод одномоментного ситуативного реагирования. Поскольку состояния разговора мимолетны, изменчивы, чувствительны к малейшим колебаниям условий, то и анализ строится как конститутивно подвижный, готовый следовать онтологическим флуктуациям, но не сливаться с ними. В этом плане семантика слова «микро» отсылает нас к длительности существования явления, беря за аналогию «жизнь» частицы в физическом микромире.

В результате коммуникативный анализ имеет дело чаще всего со следами, «антителами», указующими на имевшее место событие. Однако именно это обстоятельство делает его предельно актуальным, ориентированным на «здесь и теперь» происходящие трансформации, равно как и тактичным, чувствительным к скоротечности, хрупкости предмета интереса.

И наконец, последнее. Коммуникативный микроанализ, как это следует из приведенного выше тезиса, особым образом интерпретирует феномен историзма. В принципе его не интересует жизнь предмета за рамками конкретной ситуации⁴¹, поскольку там реализуются другие коммуникативные условия, а значит, и «живут» другие предметы. Историзм коммуникативного анализа разворачивается в перспективе индивидуальной жизни отдельного целостного события, высказывания, рожденного взаимодействием эффекта. В результате коммуникативный микроанализ строится как аисторический, ситуационный и «поверхностный» метод.

В целом коммуникативный микроанализ — это не столько исследовательская техника (хотя и может быть интерпретирован в этом аспекте), сколько способ предметной организации реальности, в которой обретает себя новая предметность образования.

ОБСУЖДЕНИЕ

— *Из какой перспективы Вы ставите вопрос о чтении? Что касается образования, то можно говорить об институциональном контексте, определяемом правилами, и феноменальном, эффектах, связанных с чтением.*

— В данном фрагменте интерес к чтению продиктован не метафизическими соображениями. Поскольку метод пытается обнаружить себя в контексте радикального ситуационизма, то вопрос о чтении возникает в контексте отношения исследователя и стенограммы дискуссии. Как читать стенограмму? Что значит — ее читать? Как, кому следует ее читать? Изменяется ли в ходе чтения сам характер чтения? Изменяются ли поставленные к тексту вопросы? В какой мере здесь возможен прогноз и не означает ли жесткая постановка исследовательской задачи нашу приверженность одной из практик чтения? Эти и многие другие вопросы представляют ситуацию чтения изначально как проблематичную. Но такого рода проблематичность отсылает нас прежде всего к конституции читателя как участника отношений читатель/текст. В той мере, в какой мы допускаем трансформируемость этих отношений, у нас появляется возможность образовательного прочтения всей ситуации чтения стенограммы. В традиционном образовании, как правило, вопросы, поставленные выше, нелегитимны. Там текст фетишизирован, а позиция читателя во многом абсолютна. С этой точки зрения данный фрагмент имеет установочную задачу, задачу смены установки. Или, иными словами, он не столько сообщает, сколько «переводит стрелки». Отсюда следует и одно полемическое суждение. Представление чтения как целого может быть решающим актом, производящим объективность. Это, как правило, и делает наша научная рефлексия. В связке «объект» — «исследователь» объективация — вещь не безобидная, поскольку способна стабилизировать и структурировать самого исследователя. Для обычного исследования это нормальная процедура. Когда же мы говорим о ситуационистском исследовательском залоге, то здесь присутствует попытка внести нестабильность прежде всего в позицию наблюдателя, придать ей динамику или изначально поставить ее под вопрос. Возможно, что на этом пути нас ожидают значительные трудности в плане обоснования выводов, однако, как мне представляется, от этих проблем не следует уходить.

— *Как Ваш анализ «работает» с историческими предпосылками различных человеческих фактов?*

— Радикальный ситуационизм аисторичен. И для его анализа принципиально, какие дискурсивные отношения строятся «здесь и теперь», а не те, которые были «до рождения Христа», но тем не менее как-то влияют на нашу жизнь. Здесь мы можем видеть принципиальное размежевание нашего метода и той интерпретации позиции Л. С. Выготского, которую сообразуют с историко-культурным методом. Так же, как Гегелю было наплевать на факты, противоречащие его теории, нам безразличны исторические призывы, причем до тех пор, пока обращения к истории отношений не обнаруживают себя в изучаемой коммуникации как ее значимый ресурс. Это же касается и тех связей, в которые включен акт чтения. Нас эти связи вообще не интересуют. Не интересуют до тех пор, пока не обнаруживают себя в отношениях реального высказывания. Как конститутивны позиции говорящего. Не более, не менее. Такова наша общая методологическая ориентация.

— *Следует ли из Вашего анализа, что одна реплика, разные части которой апеллируют к различным формам коммуникации, позволяет деантропологизировать анализ коммуникации, хотя в «реальном» ее течении она может функционировать как ловушка, позволяя снять хотя бы частично задачу ориентации и понимания (в практическом залоге, понимания как действовать) и типизировать ситуацию, с одной стороны, с другой стороны, подвергнуть нечто, вовлеченное в актуальную коммуникацию, сомнению, проблематизировать.*

— Здесь необходимо поставить вопрос о том, что есть действия «одних и тех же участников». Если мы обнаруживаем такой феномен, как дискурсивная идентичность, то физически на одном и том же «теле» могут быть размещены разные, даже взаимоисключающие, идентичности. Они и являются коммуникативными производными. Конечно же, в ситуационных контекстах многие коммуникативные действия приобретают специфические, в том числе и ритуальные характеристики. В той мере, в какой они встроены в ритуал, они нам неинтересны, поскольку важны для анализа прежде всего те типы активности, которые связаны с трансформацией форм коммуникации. Этот момент оговорен нами в начале главы.

И еще один момент. Дискурсивная идентичность не является неким постоянно присутствующим в коммуникации субстратом. Последний может возникать, исчезать, может вписываться в телесность, вернее, не отделяться от нее (все это разные коммуникативные практики). Можно, наконец, функционировать в ситуации и не на уровне Я-идентичности (см. работы Г. Мида). Нас же интересует вот эта исчезающая и возникающая форма, опыт такого существования и отношение с ним.

— *Ваш анализ не учитывает важных контекстов, например, сам факт пребывания участников обсуждения на конференции, где они собраны именно как преподаватели университета, те ожидания, которые конституируют их присутствие, например, высказываний из педагогической позиции в формате публичного выступления.*

— Особенность методологической позиции радикального ситуационизма, как его удастся «ухватить» сегодня, состоит в определенной нечувствительности к так называемым «конститутивным ожиданиям». До тех пор, пока мы не вступили в коммуникацию, мы ничего о них не знаем. Однако то, каким образом мы в нее вступили, в определенной степени связано с формой тех или иных ожиданий, о чем нам постоянно напоминал в разговоре участник Б. В той мере, в какой мы как-то вступили во взаимодействие, и в той, как мы это сделали, во многом будет зависеть характер актуализации тех или иных ожиданий вплоть до полного переписывания характера ситуации взаимодействия.

— *Из представленной Вами стенограммы видно, что в своем вступительном слове ведущий не различает педагогическое и образовательное отношение. Как Вы полагаете, он это делает сознательно?*

— Что касается различения образовательного и педагогического отношения, то в речи ведущего эти слова синонимичны, и их разведение в начале разговора было бы скорее всего неоправданным, поскольку бы делало вклад в формирование ситуации по рефлексивному типу. Да и само по себе различие в виде некоторой идеализации нам представляется сомнительным актом. Это не означает, конечно, что само различие лишено силы в специфических практических отношениях и контекстах. Начало же коммуникации задано ведущим как общее пространство, но в этом можно видеть и некоторым образом «делаемую» коммуника-

тивную провокацию. Приводные ремни согласия еще следовало обнаружить. Коммуникативные стратегии обобщения, согласия и принуждения к согласию посредством имплицитных механизмов и регуляторов как раз и составляли в этом предприятии неизвестное. Это значит, что вопрос об этом принуждении мета-эпизодический. Разумеется, я сейчас не обсуждаю сами формы согласия. Это отдельный и трудный для обсуждения вопрос.

¹ Перефраз одной из основных идей европейского экзистенциализма, согласно которой существование определяет сущность человека.

² Речь идет об известном тезисе М. Фуко о психогигиене, основной функцией которой «должно быть не снабжение субъекта какими-либо отношениями, а скорее изменение способа существования субъекта» (Фуко, 1991, 311).

³ Изучение человеческой коммуникации может быть разделено на три основные области: синтаксис, семантику и прагматику. Первая имеет большее отношение к проблеме передачи информации. Специалистов этой области интересуют проблемы кодирования, каналов, объема и другие статистические характеристики языка. В центре внимания семантики находится значение. Это предмет (проблема) прежде всего философских наук. Прагматика интересуется тем, как коммуникация влияет на поведение, и составляет сферу заботы поведенческих наук: педагогики и психологии (более подробно см.: Вацлавик, 2000, 21).

⁴ IV Международная научно-практическая конференция «Многоступенчатое университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению.» Минск. 15—16 мая 2003 г.

⁵ См. Приложение 1.

⁶ Здесь и далее цитируется стенограмма дискуссии. Орфография и стилистика участников дискуссии сохранены.

⁷ Теории речевых актов принадлежит известный тезис о том, что посредством слов мы не только описываем реальность, но и *творим* ее. Дж. Остин назвал данный класс высказываний перформативным (перформативами), дабы отличить их от описательных или констативных высказываний (констативов) (Улановский, 2004, 89—90).

⁸ При расшифровке стенограммы использованы следующие знаки транскрипции:

благ\э — обрыв фразы или самокоррекция;

это *текст* — акцентирование слова;

... — *пауза*.

⁹ Предписывающий.

¹⁰ К. Джерджен и Дж. Шоттер рассматривают такого рода продуктивность как «просвещенческое мышление», которое ориентируется на: а) рациональный анализ, б) ментальные представления, в) формулирование этих представлений в виде систем, г) восстание против авторитета традиционных религиозных систем мышления и придание нового авторитета аисторическому

опыту и д) индивида, который обладает всеми ресурсами, необходимыми для психологической автономии (Gergen, 1994, 9).

¹¹ Картезианский вызов «*cogito ergo sum*» возвел на пьедестал Абсолюта мыслящее и ощущающее «Я» индивида (Полонников, 1997, 75).

¹² Социальная типизация в коммуникации может регулироваться уже на уровне описательных дефиниций. «Слово *коммуникация* происходит от лат. *communico* — делаю общим, связываю, общаюсь. Под коммуникацией в человеческом обществе подразумевают общение (почти синоним во всех языках, кроме русского), обмен мыслями, знаниями, чувствами, схемами поведения и т. п.» (Кашкин, 2004). Более тонкое проведение унифицирующей стратегии в исходных определениях может быть прослежено в трактовках коммуникации, помещающих ее в речевой контекст. Так, например, многие отечественные исследования коммуникации в психологии и психолингвистике исходят из того допущения, что смысл речевых действий «может быть адекватно понят лишь в структуре речевой деятельности» (Красных, 2001, 168). В результате сближение позиций акторов, достижение практического единства становится основной коммуникативной задачей. То есть функция коммуникации в процессе деятельности — производство унифицирующих условий для успешности совместного предприятия. «Человеческая коммуникация есть процесс взаимодействия двух или более языковых личностей с целью передачи-получения-обмена информации, то есть того или иного воздействия на собеседника, необходимого для осуществления совместной деятельности» (Красных, 2001, 171). Наше наблюдение подтверждает и вывод автора цитируемого текста об успешности/неуспешности коммуникативного взаимодействия. В качестве критериев эффективности коммуникации Красных использует «достаточное, с точки зрения коммуникантов, взаимопонимание», в то время как неуспешная коммуникация (коммуникативный сбой) определяется как «недостаточно адекватная коммуникация, недостаточно полное взаимопонимание участников коммуникации», или «коммуникативный провал» (неадекватная коммуникация, полное непонимание коммуникантами друг друга).

Унификация позиций участников коммуникации, как правило, использует в своем устройстве денотативное *пред*-положение. Его суть состоит в апелляции к отражательной функции языка как основной. При этом пространство локализации означаемого не принципиально для производства интересующего нас типа согласия. Этим означаемым может быть как «объективный» мир (Соломоник, 1995, 17), так и структуры сознания индивида (Сосюр, 1977, 98—99). Идеалом реализации денотативного отношения выступает совпадение знака и значения, установление между ними жесткой связи.

¹³ «Коммуникативными я называю такие интеракции, в которых их участники согласуют и координируют планы своих действий; при этом достигнутое в том или ином случае согласие измеряется интересубъективным признанием притязаний на значимость» (Хабермас, 2000, 91).

¹⁴ Исследователь проблем общения Г. М. Кучинский называет подобные коммуникативные формы «внешним монологом». Согласно развиваемым им представлениям, характерной чертой внешнего монолога является «выраженность во внешней речи лишь одной смысловой позиции». «Говоря-

ций, — пишет автор, — в ситуации монологического общения знает, к кому он обращается, учитывает его интересы, направленность внимания и т. п., но реального чужого голоса не слышит. Этот принципиальный момент определяет специфику внешнего монолога, а именно то, что внешний монолог — форма асимметричного взаимодействия. Речь идет не о том, что при внешнем монологе активен только говорящий, а слушающий пассивен. При этой форме общения воздействие, оказываемое говорящим на слушающего, значительно сильнее, чем воздействие слушающего на говорящего» (*Кучинский, 1988, 45*). Для нашего анализа особое значение имеет не идентификация тех или иных коммуникативных форм, а обнаружение механизмов их конструирования в реальном режиме дискуссии.

¹⁵ В различении стратегий понимания мы используем аналитические категории понимания, введенные К. Ясперсом, который выделял два типа понимания: статическое и генетическое. Первое он связывал с задачей фиксации и описания чувственно-воспринимаемых объектов в их существенных связях и отношениях. Выстроить картину этих связей и означает понять. Генетическое понимание Ясперс выводит из понимающей социологии Г. Зиммеля, различавшего понимание сказанного и говорящего. «Так, если мы считаем, что содержания отдельных мыслей вытекают одно из другого по законам логики, мы понимаем эти связи рационально. Если же мы понимаем содержание мыслей как вытекающих из настроений, желаний или опасений думающего, то тогда мы понимаем эти связи собственно психологически, или иначе, сопереживая душевному миру другого. Если рациональное понимание всегда приводит к выводу, что содержанием души является рациональный, понимаемый без всякой психологии комплекс, то понимание через сопереживание вводит внутрь собственно душевных взаимосвязей. Если рациональное понимание является только вспомогательным средством психологии, то понимание через сопереживание — самой психологией» (*Ясперс, 1996, 114*).

¹⁶ Американские психологи Л. Росс и Э. Уорд описывают установку наивного реализма следующим образом:

«1. Я вижу объекты и события такими, каковы они в действительности; мои социальные аттитюды, убеждения, предпочтения, приоритеты и пр. проистекают из относительно беспристрастного, непредвзятого и в значительной мере „непосредственного“ понимания имеющихся данных или информации.

2. У других рациональных наблюдателей возникнут в основном те же, что и у меня, реакции, действия и мнения при условиях, что им была доступна та же информация, на основе которой возникли мои взгляды, и что они переработали эту информацию достаточно вдумчиво и непредубежденно.

3. Неприятие неким индивидом или некой группой моей точки зрения может быть вызвано тремя причинами: а) индивиду или группе были предоставлены иные сведения (в этом случае при условии, что другая сторона разумна и непредубеждена, обмен информацией или ее объединение должны привести нас к согласию), б) индивид или группа, возможно, ленивы, нерациональны или по каким-то другим причинам не способны или не склонны логически прийти к разумным заключениям на основе объективных данных, в) индивид или группа могут быть тенденциозны в интерпретации фактов или в переходе от фактов к выводам в силу влияния идеологии, эгоистических устремлений или какого-либо другого искажающего

личностного фактора. Эти принципы являются основой наивного реализма — способа интерпретации людьми событий повседневной жизни. В первом принципе, по сути, содержится утверждение о том, что я вижу мир таким, каков он есть, а значит, мои убеждения, предпочтения и следующие за ними действия зависят в значительной мере от непосредственного восприятия релевантных стимулов и фактов. Во втором принципе сформулировано положение о том, что другие рациональные и разумные люди (при условиях, что им были предоставлены те же самые стимулы и информация, что и мне, а также что они обработали эту информацию достаточно вдумчиво и объективно) получают тот же субъективный опыт, продемонстрируют те же реакции. Одним из эмпирических доказательств правильности этих принципов является *эффект ложного единодушия*, который выражается в склонности людей, осуществляющих тот или иной выбор, считать свой выбор более широко распространенным и более „нормативным“ (то есть не зависящим от личностных качеств и особенностей), чем это считают люди, сделавшие противоположный выбор.

Третий принцип наивного реализма, который, в сущности, выводится из двух предыдущих, касается интерпретации наивным реалистом различий в реакциях и разногласий по различным проблемам. Убеждение наивного реалиста, что он воспринимает объекты и явления „естественным образом“ — видит их такими, какими они являются в действительности, — приводит его к выводу, что мнения и реакции других субъектов, отличные от его собственных, должны быть основаны на чем-то ином, не связанном с „естественной“, непосредственной регистрацией объективной реальности» (Росс, 1999, 61).

¹⁷ В данном случае мы имеем скорее всего явление «персонификации» — социального процесса, зафиксированного французским психологом С. Московичи. Персонификация превращает чужеродные ситуации в знакомые (лицом к лицу), придает им статус непосредственности. Московичи предполагал существование присущей здравому смыслу тенденции к личностной окраске всякого знания (Moscovici, 1984, 553).

¹⁸ «Мы считаем, что психологический язык — язык, касающийся эмоций, мотивов, желаний и пр. — не репрезентирует и не отражает конкретную, независимую существующую действительность (в данном случае — внутреннюю или „субъективную“ реальность), а является практическим ресурсом отношений. Обычно психологической речи сопутствует ряд „надлежащих“ действий (заявление об испытываемом счастье было бы правильно сопровождать улыбкой, а не нахмуренными бровями). Кроме того, подобные связки речи и действия предпочтительно создавать в определенных контекстах и в конкретных моменты взаимоотношений. Как было показано на примере эмоциональных сценариев, различные акты исполнения эмоций (например, слова и действия, которые вместе воплощают „гнев“, „радость“, „печаль“ и др.) могут быть приняты в качестве легитимных только тогда, когда они следуют за специально выделенными действиями другого человека, который, в свою очередь, после акта исполнения эмоции может пользоваться лишь ограниченным набором форм реагирования (например, извинение, радость, раскаяние). Психологический дискурс определяется своей позицией в последовательности отношений. Он действует прагматически, поддерживая определенный „ход дел“» (Gergen, 1994, 24).

¹⁹ Общий пафос тематизации мотивации, в частности в психологии, как правило, отсылает нас к пониманию мотива как внутреннего стремления, некой психической тенденции, изначально присущей индивиду, например, как тенденции «к реализации потенциальных возможностей, способностей и талантов, как совершение своей миссии, или призвания, судьбы и т. п.» (Маслоу, 1997, 49) либо вписываемой в индивида в процессе обучения и воспитания психологической структуры, изначально внеположенной (Гальперин, 1998, 315). Однако в любом случае при помощи понятия «мотив», отталкиваясь от него, ученые пытаются анализировать человеческое поведение, видят в нем «ключ к описанию и более глубокому пониманию личности и индивидуальных различий» (Хекхаузен, 1986, 62). Между тем в нашем случае мы можем видеть мотивацию участия как ситуационную переменную, феномен социального соучастия, возникающий и исчезающий в актах коммуникационного взаимодействия. То есть мы получаем возможность рассматривать мотивацию как ресурс самой коммуникации и видеть ее производность от непосредственного взаимодействия и общего определения участниками ситуации.

²⁰ Пример коммуникативного действия участницы Б., представленный нами как подтверждение абсурдности высказывания ведущего, значительно расширяет диапазон форм социальных подтверждений, смысл которых не сводим к подтверждению-согласию, поскольку теперь функция подтверждения означает прежде всего реагирование на высказывание и тем самым придание ему статуса реального. С этой точки зрения бессмысленность высказывания ведущего — не его имманентная характеристика, а момент совместного производства, эффект взаимодействия высказываний ведущего и участницы Б.

²¹ В этом отношении продуктивной представляется особым образом интерпретированная идея «превращенной формы» Мамардашвили (Мамардашвили, 1990, 315). Превращенная форма (квазипонятие) — специфический культурный предмет иррационального характера, не сводимый к фикциям и иллюзиям сознания, поскольку для воспринимающего индивида он имеет вполне объективный статус. В известном смысле эти мнимые объекты выступают в качестве опор сознания, являясь псевдосубстанциональными элементами, посредством которых реализуются другие отношения. В этих предметах отсутствует связь между знаком и значимым, а значит, и прямое выражение упорядоченности и последовательности реальных отношений, приводимых ими в действие. Эти предметы не поддаются квалификациям культурного взаимодействия, поскольку сами выступают как пограничные образования. Их значение состоит, прежде всего, в том, чтобы не допустить взаимной ассимиляции и символического обмена (*Университет как центр*, 2004, 264).

²² Идея связи ситуации неопределенности и интерпретационной активности участников социальных отношений была высказана М. А. Гусаковским на методологическом семинаре ЦПРО БГУ «Коммуникативные технологии университетского образования» 4 октября 2004 г.

²³ Название серии коммуникативных действий «высказывание по очереди» было предложено А. М. Корбутом на теоретико-методологическом семинаре ЦПРО БГУ «Кризисный эксперимент в образовании» 20 октября 2004 г.

²⁴ С именем «традиционный педагогический порядок» мы связываем вполне определенную педагогическую идеологию, которая, с точки зрения П. Г. Щедровицкого, использует в своем устройстве три основных конститутива:

1. Идею содержания образования (в форме учебных дисциплин, опыта), которое должно быть передано.

2. Идею цели (результата) образования.

3. Идею вертикального позиционирования участников образовательных отношений (есть тот, кто ведет, и тот, кого ведут).

Все три конститутива составляют обязательное условие педагогического самоопределения. Данная традиционная педагогическая установка «является одной из базовых идей западноевропейской культуры... фундаментальная онтология, или онтика, то есть то, что создает человека» (*Щедровицкий, 1989, 5*).

²⁵ «Говоря о „производстве“ этого „продукта“, например, в системе образования, подразумевается, что учителя делают вид, что учат, а ученики — что учатся, то есть происходит симуляция работы с полной потерей реального производственного содержания» (*Громыко, 1991, 36*).

²⁶ В методических целях нами были первично выделены три стратегические ориентации чтения: инструментальная, репрезентативная и интерактивная.

Инструментальная стратегия использует текст как источник информации, включенный в деятельностный контекст, когда предмету обращения отводится роль средства достижения желательной цели. Поскольку цель, как правило, формулирует читатель, то рациональный контроль над процессом чтения и его результатами вполне достижим, равно как и принципиальная оценка привлекаемого материала на предмет его соответствия практической задаче. То есть читатель понимает текст, когда точно знает, как его использовать. В инструментальной стратегии читатель безраздельно господствует над текстом, подчиняя его своему усмотрению и вкусу.

Репрезентативная стратегия чтения лучше всего может быть представлена отношением читателя к Священной Книге, которая выступает скорее не источником информации, а проводником Откровения. Последнее означает открытость читателя содержанию Писания, очарованность его эстетикой и поэтикой. И если инструментальная стратегия обращает процесс чтения в аудиторскую процедуру, исчисление нужных для дела элементов, то чтение Священной Книги точнее будет обозначить как постижение. Послание проецируется во внутренний мир читателя, зачастую вопреки рациональному контролю. Репрезентативная стратегия, как и инструментальная, вертикальна, но перевернута. В ней Писание царит над читателем, нисходит к нему подобно Благодати.

Интерактивная стратегия чтения ориентирована на ответную реакцию читателя. Текст и читатель чувствительны ко взаимным изменениям. На эту роль текста обратил в свое время публичное внимание французский семиотик Ролан Барт. В его трактовке действие текста — это работа, производимая читателем в процессе чтения: задавание вопросов, интерпретации, отнесения и соотнесения (*Грязнова, 2001, 17*). Данная стратегия отношения с текстом ориентирована на особую активность понимания. «Чтобы понять, — писал Ю. Хабермас, — нужно принять участие в коммуникативных действиях (действительных или воображаемых)» (*Хабермас, 2000, 39*). Чтение в данном случае представляет собой процесс актуального конструирования и читателя, и текста. Отношение к тексту приобретает горизонталь-

ный, диалогический, принципиально паритетный характер, в котором как порядок организации читателя, так и порядок текста всегда до конца не определены. Для современной практики образования опыт чтения такого рода представляет особый интерес, поскольку не замыкает читателя в собственных границах, не требует от него медитативных усилий, а превращает каждый акт чтения в самоэкспериментирование, всякий раз неожиданное.

²⁷ «В игре со знаком происходит какое-то загадочное преобразование. Знак отрывается от денотативной связи, и его референт помещается в некоторое пространство, которого нет, но которое, собственно, и есть референт. Или новая реальность, реальность игры. В ней обнаруживает себя и раздвоение, и инверсия условной ее части, и отношение ко всей игровой ситуации в целом. Это значит, что игра должна быть увидена прежде всего в этой ее сложноустроенной функции, открывающей игроющему доступ к ситуационному производству значений, к практике их контекстуализации или культурной „кухне“ их конструирования. Не освоение недоступных... смыслов... мира, а попадание в культурное бытие, бытие творческое — вот в чем основной смысл игры» (*Полонников, 2004, 76*).

²⁸ Традиционное рассмотрение психопатологических синдромов соотнобразуется с такими переменными, как возраст, особенности психического склада, стадия заболевания и т. д. (*Психологический словарь, 1983, 340*).

²⁹ Об этом красноречиво свидетельствует приведенная выше цитата из работы Айум (*Aiym, 1988*).

³⁰ Коммуникативная игра не исключает «атаки», «агрессии», «угрозы», но в ней все эти феномены принимают условную, остраненно-игровую форму. Посредством метакоммуникативных указаний игрок сигнализирует партнерам об изобразительном характере нападения. В игре со знаком происходит качественное смещение. Г. Бейтсон его определяет так: «Эти действия, в которые мы сейчас вовлечены, обозначают не то, что обозначалось бы теми действиями, которые эти действия обозначают» (*Бейтсон, 2000, 208*).

³¹ «Обмен впечатлениями — это обмен не содержаниями, извлеченными из текста, а образами, ассоциациями, состояниями, воспоминаниями, сопровождавшими чтение, всю ситуацию чтения в целом, а не только лишь текст. Они „схватывают“ ситуацию читающего со всеми ее деталями, противоречиями и связями, как открытую конструкцию, которую можно и нужно сейчас обсуждать и которая без этого обсуждения лишилась бы самой своей главной составляющей, став просто разрозненным набором оставшихся в памяти отпечатков конкретного текста. Впечатления — это та форма, которая придает всей драме отношений, участвующих в процессе чтения. Ее невозможно зафиксировать никак иначе, например, при пересказе текста на занятиях или при его обсуждении в академической группе, где ее следы последовательно отсеиваются и стираются, чтобы придать речи должную формализованность и „образовательность“. Ее эффекты не поддаются упорядочиванию на основе общего принципа. Единственное, что задает их форму, — это ситуация сообщения другому, коммуникативная ситуация. Желание обменяться впечатлениями, конечно, ограничивает произвольность выражения и требует его организации, но эта организация подчинена коммуникативным целям, а поскольку сам акт чтения тоже совершается в коммуникативной ситуации, в ситуации коммуникации с текстом, сопровождающие его впечатле-

ния изначально определяются как коммуникативные и потому уже организованы как содержание коммуникативных отношений. Обмен с текстом и обмен с другим настолько тесно связаны, что при этом впечатления оказываются не столько „моими“, сколько „нашими“ — совместно моими, текста и другого, — возникая в коммуникации и развивая ее. Иными словами, впечатление — это минимальный коммуникативный акт, сопровождающий процесс чтения. Но он становится таковым лишь в ситуации обмена впечатлениями, когда ко мне обращается встречное высказывание, и я ввожу в ситуацию свои впечатления, до этого не существовавшие или существовавшие в какой-то иной форме. Требование отбрасывания впечатлений и обращение к тексту „как он есть“, к тому, „о чем в нем говорится“, сводит коммуникативность чтения к простому воспроизводству или отражению его содержания и в итоге закрывает возможность обмена как такового, оставляя лишь путь коллективного принятия единой точки зрения или индивидуального решения „своей проблемы“.

Обмен такими коммуникативными единицами, как впечатления, создает ситуацию коммуникации о коммуникации. Различные формы и виды коммуникации между студентом и текстом становятся предметом обсуждения, представления, оценивания. Они демонстрируют потенциал развития актуальной ситуации, которая тоже строится на разных подходах к выражению своих впечатлений. Это означает, что обмен при этом центрируется не столько на конкретных текстах, сколько на способах их прочтения. Отношения с текстом составляют содержание коммуникации о коммуникации, которая позволяет тем самым обнаруживать, какие новые возможности отношений открывают как высказываемые впечатления, так и текущая коммуникация о них. Такая вторичная коммуникация также позволяет дистанцироваться от того, что называют „собственной позицией“. Если обмен воспринимается как обмен мнениями, тогда скорее всего он будет строиться на попытке прояснения и уточнения этих мнений, их кристаллизации, сопровождающейся постоянным возвращением к собственным взглядам. Если же обмен видится как обмен впечатлениями в указанном выше смысле, тогда он фокусируется не на индивидуальных позициях, а на общей ситуации, что позволяет находить те возможности продления и преобразования коммуникации, которые в противном случае остаются скрытыми. С другой стороны, коммуникация о коммуникации менее „материальна“, чем коммуникация о тексте. Она не направлена на прояснение объективной реальности текста, но и не материализует „мысли о нем“, появляющиеся у читающего, в виде законченных суждений. Впечатления чаще всего мимолетны и необязательны, то есть в любой момент могут быть изменены, а потому отражают больше установившиеся при чтении в некоторый момент времени связи между студентом и текстом, которые трансформируются в процессе их обсуждения» (*Корбут*, 2003, 73—75).

³² Термин предложен Д. Ю. Королем на методологическом семинаре ЦПРО БГУ «Коммуникативные технологии университетского образования» 10 февраля 2004 г.

³³ С точки зрения коммуникативного анализа имеет значение не наличие или отсутствие институционального ресурса как такового, а условия его вовлечения в организацию ситуации. Так, в данном случае вопрос следовало бы

сформулировать следующим образом: «Как конституируется ситуация при таком способе использования институционального фактора?».

³⁴ Данное предложение представляет собой непрямую цитату из работы Е. П. Белинской «К обоснованию социокультурного подхода в анализе виртуальной реальности» (Белинская, 2005).

³⁵ Речь идет, например, о коммуникативных приемах интернализации ответственности за высказывание.

³⁶ Историческим прототипом альтернатики является религиозное обращение (Бергер, 1995, 256).

³⁷ Регуляция понимается нами как формальная организация власти, установление определенного порядка коммуникации.

³⁸ Случайность есть вмешательство события из какой-либо иной системы (Лотман, 2004, 110).

³⁹ Фиксация феномена парадоксальности как эффекта системного взаимодействия сделана А. М. Корбутом на методологическом семинаре ЦПРО БГУ «Нарушающие эксперименты в университетском образовании» 20 января 2004 г.

⁴⁰ «Реификация — это восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» (Бергер, 1995, 146).

⁴¹ «Практическое знание, „фронесис“... направлено на конкретную ситуацию» (Гадамер, 1988, 63).

КОНСТИТУТИВНЫЕ СВОЙСТВА СОБЫТИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. В. Тягунова

В данной главе посредством анализа образовательных действий будет предложено описание некоторых моментов практики осуществления образовательного взаимодействия в рамках учебной ситуации. Образовательные действия, а точнее, коммуникативные образовательные действия, будут обсуждаться с точки зрения «естественности» образовательной коммуникации в университетском, в данном случае психологическом, образовании. Под «естественностью» будет подразумеваться привычный, ставший в определенном смысле рутинным порядок взаимодействия и осуществления образовательных отношений, ориентированных на определенный набор взаимных ожиданий в отношении образовательных событий. При этом речь будет идти не о том, чтобы эксплицитировать некую структуру ожиданий или совокупность «схем взаимодействия», а о том, чтобы рассмотреть, как они «работают», то есть как «практически» осуществляются привычные способы взаимодействия. То есть я попытаюсь описать то, как участники взаимодействия выстраивают, организуют и осмысливают привычным образом учебную ситуацию и свои действия в ней, как посредством обращения к конкретным обстоятельствам осуществляющегося взаимодействия, прежде всего (хотя и не только) к определенному набору взаимных ожиданий, они координируют, согласовывают и изменяют процесс текущего взаимодействия, вследствие чего привычным образом осуществляющиеся события в рамках учебной ситуации обретают свойства воспринимаемо-нормальных и типичных событий. Поскольку именно язык и коммуникация выступают, согласно Т. Лукману, «как главным средством социального *конструирования* действительности, так и главным средством *передачи* социально сконструированной действительности», то именно посредством соответствующих форм коммуникации социальная реальность строится, схватывается и стабилизируется в схемах опыта, представляющих собой «типизирующие решения проблем» (Luckmann, 1980, 117). В этом смысле отношения, устанавливаемые и разворачива-

емые в процессе коммуникации, выступают в качестве конститутивных типизирующих действий.

Основной вопрос, на который необходимо в таком случае ответить и который, как правило, остается вне поля зрения как самих участников образовательного процесса, так и исследователей, может быть сформулирован следующим образом: «На основании чего образовательным событиям придается смысл в качестве „разумных“, „правильных“, „адекватных“, в соответствии с каким набором правил они выстраиваются, регулируются, координируются и изменяются, короче, каков конститутивный набор черт, или свойств, определяющих „нормальность“ образовательных событий и благодаря которому они обретают стабильность и устойчивость в качестве типичным образом воспроизводимых ситуаций?». Выявление конститутивных свойств событий образовательной коммуникации посредством включения в нее дестабилизирующих моментов и, с другой стороны, обнаружение условий трансформации образовательных действий могут, на мой взгляд, позволить несколько иначе взглянуть на процесс образования и прежде всего функции педагогического действия и образовательной коммуникации.

I

Если мы рассматриваем какое-либо социальное явление, мы вольны делать это с *различных* позиций, но мы не можем делать это вообще *вне* каких-либо позиций. В этом смысле наши действия, избираемые категории, способы постановки проблем и прочее имеют определенную историю, своего рода *Lebensgeschichte*¹, изнутри и в контексте которой и осуществляется какая бы то ни было постановка вопроса. Я намерена рассмотреть то, что я буду в дальнейшем называть «событиями образовательной коммуникации», в контексте этнометодологического подхода — прежде всего в той его версии, как он представлен у Г. Гарфинкеля.

Конститутивные ожидания, свойства фона и практические объяснения как методы нормализации

1. Повседневным событиям, как утверждает Гарфинкель, присущ нормативный порядок действий, нарушение которого может вызывать негативные переживания, вплоть до тревоги или агрессии (Гарфинкель, 1999, 2000). Нормативный порядок дей-

ствий основан на ряде ожиданий, обладающих конститутивным значением для восприятия и понимания человеком событий повседневного мира. Именно на фоне уверенности в том, что данные конститутивные ожидания будут выполнены, люди вступают в отношения друг с другом (Абельс, 1999, 148—149). Гарфинкель говорит о трех основных ожиданиях, придающих «конститутивный акцент» как событиям повседневной жизни, так и любым другим (событиям игры, театрального представления, научного теоретизирования и т. д.):

1) из всех альтернативных возможностей действий существует определенный набор, выбора которого человек ожидает в отношении данного события;

2) он ожидает, что данный набор альтернатив будет обязателен для других так же, как он обязателен для него;

3) он ожидает, что как он ожидает вышеуказанного от другого, так и другой ожидает этого от него (Гарфинкель, 1999, 130—131).

Помимо этих трех конститутивных ожиданий, общих для событий повседневной жизни, игры, театра, научного теоретизирования и т. д., существует ряд специфических конститутивных свойств для каждой из данных областей². Гарфинкель исследовал конститутивный порядок событий игры (Гарфинкель, 1999, 2000). А. Шюцем были описаны конститутивные черты, или «допущения», которые образуют «установку повседневной жизни»³. Допущения установки повседневной жизни обеспечивают нас уверенностью, что другой будет действовать так, как нам это уже известно по собственному опыту, что так и есть «до тех пор, пока мы не столкнемся с иным образом действий» (Абельс, 1999, 149). Эти допущения есть одновременно идеализации (идеальные типы ситуаций и способов поведения в них, строящиеся на основе прошлого опыта, личного или полученного от других), ожидания (того, что другой в типичной ситуации будет действовать типичным образом, воспроизводя тем самым типичное положение вещей) и правила интерпретации (придание ситуации и ее составляющим определенного значения, благодаря процессу типизации имеющего для большинства повседневных ситуаций взаимосогласованный и общезначимый статус).

2. Конститутивные свойства событий, согласно Гарфинкелю, являются фоновыми, они «относятся к числу тех свойств наблюдаемых событий, которые свидетель видит, но не замечает», и именно они «информируют свидетеля о том, проявлением каких

реальных объектов являются наблюдаемые им события, но при этом их вовсе не обязательно опознавать преднамеренно или осознанно» (*Гарфинкель, 2002, 57*).

3. С этнометодологической точки зрения социальные действия, а также контексты данных действий идентичны процедурам их интерпретации (*Абельс, 1999, 174*). В этом смысле Гарфинкель говорит о «практических объяснениях». Они являются «практическими», поскольку, с одной стороны, неотделимы от социального действия, которое объясняют, сами будучи элементом этого действия; во-вторых, поскольку являются методами «нормализации» социальных действий, они «направлены на вербальную ликвидацию разрыва „между действиями и ожиданиями“» (*Абельс, 1999, 178*)⁴. Другими словами, практические объяснения имеют своей функцией восстановление само собой разумеющегося характера социального действия в том случае, если последнее претерпело сбой, то есть в том случае, если наблюдается расхождение между актуальными и ожидаемыми событиями.

Проблема

По Шюцу, допущения, конститутивные для событий повседневной жизни, являются «основополагающими»⁵ в том смысле, что все альтернативные области социальной жизни — сновидения, научного теоретизирования, игры и т. д. — представляют собой модификации установки повседневной жизни (*Шюц, 2004г, 427*)⁶. Конститутивный акцент присущ всем событиям независимо от того, что это за события (игра, научное теоретизирование, театр, сновидение и т. д.)⁷. Это значит, что свойством «естественности» обладают все события социальной реальности, сохраняя при этом свою специфику «в зависимости от места, времени, среды и культуры» (*Вальденфельс, 1991, 40*). Соответственно категория «естественности» будет трактоваться далее не как специфическая черта исключительно обыденной жизни, а как «дифференцирующее понятие» (*Вальденфельс*), позволяющее говорить о различных событиях с точки зрения их привычности, рутинности и непроблематичности. В связи с этим возникает вопрос: каков естественный порядок образовательных событий? Что касается, в частности, Шюца, то он не выделял образование в качестве отдельной области⁸. Тем не менее можно с уверенностью сказать⁹,

что образовательные действия не сводимы ни к действиям в мире повседневной жизни (в том смысле, как мир повседневной жизни понимается Шюцем), ни к действиям в какой-либо из других областей социальной реальности. В качестве одной из основных черт установки повседневной жизни Шюц называет практический мотив человека в отношении событий внешнего мира, который руководит всеми его действиями при осуществлении повседневной деятельности. Действия человека в этом смысле всегда направлены на достижение практических целей и решение практических задач. Процесс получения образования также можно рассматривать как направляемый мотивом достижения цели получить конкретную профессию (или обучить ей), овладение которой будет способствовать в дальнейшем успешной социализации. При этом, однако, в том, что касается собственно образовательного процесса в его текущем осуществлении, данный мотив вряд ли является конститутивным. Разумеется, члены образовательного сообщества руководствуются практическими интересами, однако данные интересы определяются, скорее, «изнутри» самой образовательной реальности, нежели внешними по отношению к ней обстоятельствами (хотя, несомненно, и тесным образом связаны с последними).

Необходимо, следовательно, ответить на вопрос: можем ли мы говорить об области образовательных событий как об особой области с присущим ей собственным «специфическим когнитивным стилем» (то есть о конечной области значений в смысле Шюца)¹⁰? При этом нас будет интересовать прежде всего, в чем заключаются конститутивные свойства образовательных событий. Образовательные действия обладают, несомненно, собственной структурой, отличной от действий в рамках семейных, дружеских отношений или отношений на работе и т. п. В этом смысле порядок взаимодействия в образовательных ситуациях, как можно предположить, должен характеризоваться неким собственным набором специфических конститутивных черт, сообщающих образовательным событиям их «естественность». То есть область образовательных событий должна обладать неким — принимаемым по умолчанию — набором конститутивных свойств относительно возможных действий. Именно в этом смысле можно говорить, что образованию также должна быть присуща своя «повседневность», характеризующаяся привычностью определенных действий, их рутинной повторяемостью, типичностью, согласованностью и непроблематичностью, которые связаны с принимаемым по умолчанию минималь-

ным набором конститутивных ожиданий, поскольку, как говорит Шюц, «рутина — это такая категория, которую можно обнаружить на любом уровне деятельности» (Шюц, 2004в, 349)..

Таким образом, возникают три проблемных вопроса:

1) Каковы конститутивные свойства образовательных событий?

2) Что можно сделать, чтобы данные свойства, являющиеся «видимыми, но незамечаемыми», стали заметными для самих участников образовательной ситуации? Иными словами, каковы условия и способы проблематизации фоновых допущений относительно текущего процесса взаимодействия в рамках учебной ситуации?

3) Наконец, с какого рода образовательными эффектами может быть связана подобная проблематизация?

Два последних вопроса представляются мне наиболее неоднозначными. Пока, по крайней мере, я не уверена, что они имеют очевидное позитивное решение, тем более не уверена, что мне удастся найти какое-либо удовлетворительное их решение по завершении того краткого анализа, который я намерена предпринять. Кроме того, может оказаться, что сама проблема потребует иной постановки. Иными словами, пока мне хотелось бы оставить открытым вопрос о том, что значит *проблематизация* в образовании.

Несколько предварительных замечаний

1. В данной работе будут рассматриваться не все возможные допущения и свойства, которые могут быть конститутивны для образовательных событий, а лишь те, которые, на мой взгляд, релевантны в отношении исследования проблем коммуникации. Я сконцентрирую преимущественно на том, что можно обозначить термином «учебная коммуникация». Хотя понятие «учебная коммуникация» будет трактоваться в данном тексте довольно широко — как совокупность социальных взаимодействий, реализуемых участниками образовательной практики в соответствии с присущими данной практике привычными способами взаимодействия и с учетом нормативно распределяемых позиций, — очевидно, тем не менее, что не все происходящие явления будут попадать в центр внимания. Меня будет интересовать преимущественно речевое взаимодействие. Интерес к речевым способам вза-

имодействия обусловлен следующим обстоятельством. Язык, как пишет Лукман, — не только квази-идеальная система значений, но и важнейший носитель социального запаса знаний и одна из систем коммуникации; он является не просто «формой знания», но прежде всего «системой действий» (Luckmann, 1980, 118). То есть именно речь, речевое взаимодействие, оказывается важнейшим коммуникативным средством конституирования и типизирования реальности. При этом важно прежде всего выяснить, что характеризует коммуникативные образовательные события в их устойчивости, повторяемости, стабильности и непротиворечивости, иными словами, что входит в набор ожиданий относительно взаимодействия в рамках учебной ситуации, придавая последней атрибуты «нормальности».

2. Я полагаю, что одно из выделенных Шюцем свойств установки повседневной жизни, а именно «ожидание того, что знание о состоявшемся взаимодействии превращается во взаимно усвоенную схему коммуникации» (Абельс, 1999, 149—150), имеет силу также и для учебной коммуникации. В таком случае действия и отношения, устанавливаемые и разворачиваемые в процессе учебной коммуникации, следует рассматривать как конститутивные типизирующие действия.

3. Именно работа с данным ожиданием может обладать, на мой взгляд, наибольшим образовательным потенциалом. Эту работу мне и хотелось бы связать с проблематизацией. Исходя из этого, я *предварительно* могу сказать, что проблематизация в образовании оказывается связанной с особым рода процедурой, состоящей в определенном способе совмещения исследовательских, коммуникативных и педагогических действий, эффектом которых могут быть определенного рода образовательные изменения. Тогда возникают следующие вопросы: что это за изменения и в чем, собственно, заключается процедура совмещения исследовательских, коммуникативных и педагогических действий? Опять же вынуждена, возможно, несколько разочаровав читателя, сказать, что у меня нет пока однозначного ответа на эти вопросы¹¹. Предварительно можно сказать следующее. Коммуникация в данном случае выступает одновременно как поле, средство и цель преобразований¹², что переопределяет как ее собственные функции (она становится не только средством «передачи знаний», но и прежде всего диагностическим и проблематизирующим инструментом), так и функцию педагога¹³, превращая последнего в своего рода «чужака» (в терминах Шюца) по отношению к полю обра-

зовательных событий, частью которого он является¹⁴. Педагог оказывается тем, кто действует «слегка» неуверенно. «Неуверенность» означает не нерешительность при осуществлении действий и не незнание, в чем эти действия могут состоять. Неуверенность в данном случае означает лишь то, что с данных действий снимается их само собой разумеющийся, не подлежащий сомнению характер их осуществления. Поскольку при этом педагогическое действие является педагогическим действием, только будучи связанным и поддержанным последовательностью других образовательных действий, осуществляемых *совместно* преподавателем и студентами в ситуации, определяемой ими *сообща* и соответственно выстраиваемой ими как учебная ситуация, то изменение в порядке осуществления педагогических действий, связанное с занятием педагогом позиции не-доверия в отношении данного порядка, означает и изменение в самой образовательной реальности — в том, как она производится и организуется ее участниками.

II

Идея эксперимента

Каким образом мы могли бы обнаружить свойства образовательных событий, придающие последним конститутивный акцент? Согласно Гарфинкелю, это можно сделать посредством намеренной дестабилизации рутинных оснований привычных действий. *Нарушение привычного порядка действий посредством создания проблемы* может дать некоторое знание о том, как привычным образом осуществляется поддержание устойчивых социальных практик¹⁵. При этом, как показали этнометодологические эксперименты (*Гарфинкель, 1999, 2000; Garfinkel, 1967*), «индивиды не могут справиться со всей сложностью социальных порядков и их оправданий (особенно потому, что проблема таких оправданий в принципе не имеет окончательного решения). Соответственно люди всякий раз активно сопротивляются, когда их вынуждают подвергнуть сомнению значительное количество самоочевидных рутинных способов действия одновременно» (*Коллинз, 2002, 248*). Разумеется, это предполагает, будто нам уже *кое-что известно* о том, что составляет этот привычный порядок и придает ему свойства очевидности¹⁶.

Чтобы выяснить, как привычным образом конституируется, поддерживается, осмысливается и организуется взаимодействие в рамках типичной ситуации учебной коммуникации, мы¹⁷ приняли небольшое экспериментальное исследование. Говоря «экспериментальное исследование», я хочу указать на определенную долю условности употребления здесь данного термина, поскольку то, что *обычно* подразумевается под словами «экспериментальное исследование», строго говоря, не имело места в данном случае. Если быть более точным, «исследование» представляло собой экспериментальный опыт по обнаружению способов создания проблемы в рамках привычной и известной практики учебной коммуникации. Для удобства, однако, я буду использовать далее обозначение «экспериментальное исследование». Формально ситуация исследования не отличалась от ситуации учебного занятия. То есть, во-первых, ситуация не презентировалась ее участникам как ситуация эксперимента, она выстраивалась как ситуация учебного занятия по соответствующему курсу; во-вторых, преподаватели и студенты действовали именно как преподаватели и студенты, а не каким-либо иным образом. Все занятия проводились в период с февраля по июнь 2004 г. в рамках курса «Методика преподавания психологии» (преподаватель — А. А. Полонников) в двух вузах г. Минска.

В качестве типичной учебной ситуации была взята ситуация взаимодействия с образовательным¹⁸ текстом в процессе обычного учебного занятия, отмеченного привычными формальными — временными («пара») и пространственными (аудитория) — рамками. Указанная ситуация была выбрана, как я уже сказала, из-за своей типичности — с тем лишь отличием, что данная форма работы на занятии получила основной акцент, то есть мы усилили фактор «текстуальности», придав ему определяющее значение в логике построения занятий. При этом мы исходили из того, что в ситуации работы с образовательным текстом мы никогда не имеем дело только с самим текстом как таковым; это всегда более широкая система, включающая всякий раз многие составляющие: роль и место преподавателя; роль и место студента; ожидаемые (обоюдно) действия, которые должны осуществлять преподаватель и студент как члены сообщества преподавателей и студентов; особого рода коммуникация, посредством которой организуется работа с текстом, и т. д. Другими словами, отношения и действия, выстраиваемые при работе с образовательным текстом,

рассматривались как конституируемые более широким, прежде всего институциональным, контекстом, нежели контекст чтения каждого конкретного текста.

Было использовано 5 текстов:

- «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом»¹⁹;
- «Заметка о вечном блокноте» З. Фрейда²⁰;
- «Конструкции в анализе» З. Фрейда²¹;
- «Психологическая природа учительского труда» Л. С. Выготского²²;
- «Упадок и крушение личности» К. Джерджена²³.

Выбор текстов был обусловлен различными факторами, большей частью ситуативными. В их отборе нет какого-либо идеологического или систематического единства. Тем не менее мы руководствовались определенной логикой.

Текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» содержал большое количество орфографических, грамматических и стилистических ошибок, не имел указания на авторство и легко опознавался (благодаря соответствующей ссылке в начале текста) как текст, взятый из Интернета. При этом преподаватель не указал, для чего именно был предложен такого рода текст и как следует к нему относиться, а также, какое отношение он имеет к курсу «Методика преподавания психологии». Применительно к данному тексту мы руководствовались следующими соображениями.

Гарфинкель выделяет два типа «базовых правил»²⁴, которыми мы руководствуемся при осуществлении наших действий и выполнения которых мы ждем от других людей. Он различает *конститутивные* и *свободные* правила (Гарфинкель, 1999, 2000). Согласно Гарфинкелю, «конститутивные правила являются безусловными для любой игры и должны всегда выполняться. Свободные правила могут выполняться, но их нарушение обычно не ведет к нарушению всей игры» (Абельс, 1999, 173). Однако, как показали проведенные Гарфинкелем «кризисные эксперименты», «неписанные свободные правила, на которые ориентированы наши ожидания по отношению к другим в повседневной жизни» (Абельс, 1999, 173), на самом деле являются достаточно хрупкой вещью, разрушение которой способно дестабилизировать привычную для нас ситуацию и внести в нее замешательство.

В фокусе нашего внимания находились так называемые *свободные правила* осуществления рутинных образовательных действий. В данном случае мы действовали как компетентные члены сообщества, то есть как причастные к образовательной практике и наделен-

ные знанием о том, как она обычно организуется, а следовательно, и знанием о том, как она предположительно может быть дезорганизована²⁵. Предлагаая студентам для работы на занятии текст, мы тем самым делали то, что *обычно* делает преподаватель, и в этом смысле совершали *типичное* образовательное действие. Однако поскольку речь шла не о занятии вообще, а о конкретном занятии, точнее, занятиях в рамках конкретного учебного курса и с конкретным преподавателем, возникал следующий вопрос: какого рода текст-в-качестве-материала-на-занятии-в-рамках-курса-«Методика преподавания психологии» вероятнее всего будет ожидаться? То, что нам как компетентным членам сообщества было известно «изнутри» данной образовательной практики, позволяло предположить, что в качестве наиболее вероятного действия со стороны преподавателя на данном конкретном занятии будет ожидаться действие, состоящее в предложении для работы текста, обычно опознаваемого как «научная статья» или «текст из академического учебника». Таким образом, предлагая студентам текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», мы руководствовались следующим допущением: считающий себя «компетентным» и «рационально действующим» членом сообщества преподавателей и студентов преподаватель не предлагает *обычно* студентам в качестве материала для работы на занятии в рамках курса «Методика преподавания психологии» *такого рода* тексты. Кроме того, мы исходили также из предположения, что, стремясь сделать свои действия понятными для других, люди обычно осуществляют деятельность «комментирования», или разъяснения — в том случае, если ими допускается, что понятность того, что делается, в данной ситуации не самоочевидна. Применительно к нашей ситуации это означало, что если преподаватель совершает какое-то действие, которого от него предположительно не ожидают, то, принимая данное обстоятельство в расчет, он, вероятнее всего, должен будет сопроводить его разъяснением, делающим «понятным» то, понятность чего предположительно не самоочевидна. То есть в данном случае от преподавателя будет ожидаться (и он сам, стремясь сделать свои действия понятными, будет ориентироваться на то, что от него предположительно ожидается), что он разъяснит цель привлечения *такого* текста, как текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» применительно к занятиям по данному учебному курсу. Отсутствие подобного оправдывающего разъяснения данного действия, разумеется, не означало бы «разрушения» ситуации учебного занятия, тем не менее, можно предполагать, должно было бы привнести в нее некоторую

неопределенность относительно осмысленности и целесообразности, то есть, в конечном счете, разумности и нормальности происходящего. Именно в этом смысле можно говорить о нарушении некоторой последовательности образовательных действий применительно к данной учебной ситуации занятий, осуществление которых с большой долей вероятности взаимно ожидается преподавателем и студентами и что может быть отнесено к *свободным* правилам организации и упорядочивания данной образовательной практики.

Предполагалось, что для того, чтобы устранить неопределенность и справиться с возникшей на занятиях не вполне «понятной» ситуацией, студентами будут предприняты некоторые усилия по ее «рационализации», что, в частности, должно будет проявиться в способах и формах интерпретации текста и самой ситуации — поскольку, согласно этнометодологическим положениям, придание смысла как коллективная деятельность организации-осмысления текущей ситуации является одним из основополагающих способов конституирования реальности.

Предполагалось также, что в процессе работы с другими текстами («Заметка о вечном блокноте» З. Фрейда, «Конструкции в анализе» З. Фрейда, «Психологическая природа учительского труда» Л. С. Выготского и «Упадок и крушение личности» К. Джерджена) незаданность ситуации в отношении цели привлечения данных текстов и способов их использования применительно к текущим учебным занятиям будет поддерживаться. Данные тексты, в отличие от текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», представляли собой то, что обычно опознается как «научный текст». В качестве компетентных членов сообщества мы, как правило, *сразу и без особых затруднений* определяем их «научную» принадлежность. При этом у нас нет необходимости специально размышлять о том, на основе чего мы делаем подобного рода заключения, хотя, разумеется, если нас спросят об этом, мы, по всей видимости, сможем отыскать данные основания. Другими словами, мы владеем соответствующей практикой чтения, и как те, чья деятельность связана с преподаванием или изучением психологии, мы владеем практикой чтения научных текстов соответствующей проблематики. При этом любая практика чтения включает в себя и определенную прагматику. То есть я, читая текст, как правило, знаю и то, каким образом данный текст может быть мной использован исходя из стоящих передо мной и актуальных для текущей ситуации практических целей. Таким образом, использование дан-

ных текстов на учебных занятиях со студентами, изучающими психологию, в общем можно рассматривать как вполне разумное и целесообразное действие. Однако целесообразность их использования на занятиях в рамках курса «Методика преподавания психологии», возможно, не столь самоочевидна (за исключением, пожалуй, текста «Психологическая природа учителя труда» Л. С. Выготского). В таком случае оправданно ожидать от преподавателя, предлагающего данные тексты для работы, некоторого комментария, разъясняющего разумность и осмысленность их привлечения. Отсутствие какого-либо разъясняющего действия, по всей вероятности, должно вызывать по меньшей мере, недоумение в отношении происходящего и, следовательно, ощущение «непонятности» вследствие несоответствия между действиями-преподавателя-в-текущей-ситуации и ожидаемыми-действиями-преподавателя-читающего-курс-«Методика преподавания психологии».

Еще несколько замечаний.

Действие, которое должно быть предпринято для того, чтобы тем или иным образом дестабилизировать привычный и знакомый порядок взаимодействия, должно подчиняться, как утверждает Гарфинкель, трем условиям: 1) недопущению проинтерпретировать складывающуюся ситуацию как игру, эксперимент, обман и т. п.; 2) необходимости реконструирования «естественности» ситуации, однако в условиях дефицита времени, чтобы сделать невозможным овладение новыми обстоятельствами путем переноса на них конститутивного акцента, сообщающего событиям свойство «нормальности»; 3) необходимости реконструирования складывающейся ситуации без возможности согласования ее определения с другими, то есть без консенсуальной поддержки (см.: *Гарфинкель 1999, 2000, 2002*).

В связи с этим мы старались придерживаться следующей логики. При работе с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» студенты после ознакомления с ним должны были сразу же, без коллективного обсуждения, написать эссе, в которых нужно было высказать свое отношение к прочитанному. Предполагалось, что тем самым будут соблюдены три основных условия, о которых говорилось выше: студенты должны будут проинтерпретировать ситуацию как ситуацию учебного задания и, столкнувшись с тем, что текст, полученный ими для работы на занятии, не вполне соответствует ожиданиям относительно использования данного текста-в-качестве-учебного-мате-

риала-для-работы-на-занятии-в-рамках-курса-«Методика преподавания психологии», они должны будут рационализировать ситуацию чтения данного текста: самостоятельно, без возможности согласования друг с другом и за короткое время (написание эссе студентам давалось от 20 до 30 мин). Однако поскольку одним из вопросов, на прояснение которого было направлено исследование, являлось не только обнаружение привычных оснований образовательных действий, но и поиск условий, при которых их «естественность» и «само собой разумеющийся» характер могут стать предметом специфического интереса со стороны участников взаимодействия, а также «материалом» для особого рода образовательной работы, в дальнейшем — то есть при взаимодействии с остальными текстами — не было необходимости соблюдать все три условия. Впоследствии важно было лишь не допустить интерпретации ситуации на занятиях как игры, эксперимента или обмана. Нас интересовали прежде всего возможности самой коммуникации, осуществлявшейся на занятиях, в том числе коммуникативные возможности переопределения текущей ситуации, а это, разумеется, было связано с длительной совместной коммуникативной работой, включавшей моменты согласования и пересогласования. Процесс взаимного согласования и подтверждения со стороны участников взаимодействия, посредством которого осуществляется определение и переопределение ситуации взаимодействия, собственно, означает, что действия и ситуация в целом приобретают свою осмысленность не вследствие соотнесения с идеальными образцами, а путем взаимного конструирования, в процессе которого реакции других людей служат подтверждением «правильности» наших действий, и наоборот. Интерес к *текущему осуществлению взаимодействия* означает, в свою очередь, что преподавателю, в данном случае преподавателю-исследователю, нет необходимости ориентировать свои действия на их идеальную конструкцию, то есть предварительно составленный идеальный план действий отсутствовал. Большинство действий, совершавшихся преподавателями, определялись по мере того, как развивалась ситуация взаимодействия на занятиях.

С формальной точки зрения, в отношении текстов, которые были предложены для работы, мы поступали следующим образом. Сначала студентам предлагалось прочитать текст и после прочтения обменяться впечатлениями по поводу прочитанного. После первичного обсуждения прочитанного текста и обмена впе-

чатлениями происходило дальнейшее коллективное обсуждение и интерпретация в течение последующих двух или более — в зависимости от ситуации — занятий. Кроме того, при работе с текстами «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и «Психологическая природа учительского труда» Л. С. Выготского студентам было предложено написать эссе. Относительно данных эссе преподавателем был сделан затем устный обобщенный комментарий. Некоторые занятия включали также обсуждения имевших место опытов чтения, складывавшейся на занятиях учебной ситуации, а также вопросов, касавшихся университетской образовательной психологической практики.

В процессе проведения исследования и интерпретации его результатов мы исходили из основного этнометодологического допущения, состоящего в совмещении исследования с истолкованием и интерпретацией действий и речи другого собеседника. Ситуация исследования и позиция исследователя рассматривались и выстраивались как сопряженные с исследуемыми явлениями и контекстно взаимообусловленные. Действия исследователя вносили свой вклад в то, как осмыслялась ситуация всеми ее участниками. Помимо этого, поскольку исследователь занимал одновременно и педагогическую позицию, те экспериментальные действия, которые он предпринимал, делали его самого «объектом» экспериментирования. Поскольку событие учебной коммуникации, как и любое другое, является событием, конституируемым *сообща*, посредством *совместных* действий его участников, то педагогическое действие как часть рутинных способов поддержания стабильных ситуаций оказывается предметом *специфического интереса* со стороны исследователя. Педагог как исследователь не самоустраняется из ситуации, чтобы наблюдать, что и как происходит, или фиксировать вызванные его действиями изменения. Выяснение того, как типичным образом конституируется ситуация учебной коммуникации, означает не только выяснение того, как типичным образом конституируются действия студентов, но и как типичным образом конституируются действия преподавателя. Для этого ему необходимо сделать свои привычные действия предметом особой «заботы» так, чтобы то, что им и другими молчаливо в данной конкретной ситуации подразумевается, получило модус проблематичного. То есть позиция педагога — это всегда уже смещенная позиция, включающая определенную

трансформацию, связанную с тем, чтобы привычные педагогические атрибуты сделать неработающими.

Далее будут рассмотрены сначала результаты изучения студенческих эссе, посвященных текстам «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и «Психологическая природа учительского труда» Л. С. Выготского (III), затем — некоторые наиболее важные результаты разбора ряда ситуаций, складывавшихся на занятиях, в ходе которых студенты работали помимо названных и с другими текстами («Заметка о вечном блокноте» З. Фрейда, «Конструкция в анализе» З. Фрейда и «Упадок и крушение личности» К. Джерджена), результаты изучения студенческих рецензий на данные занятия (IV); далее — результаты анализа стенограммы коммуникативного взаимодействия на одном из учебных занятий (V); наконец, в заключительной части будут сформулированы некоторые положения, обобщающие полученные в данной работе результаты. Разумеется, все выводы и следствия в данной статье следует рассматривать как имеющие статус предварительных.

III

Восстановление нарушенной нормальности

Студенты получили задание прочитать текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и написать после его прочтения эссе, в которых им нужно было высказать свое отношение к прочитанному. Двое (из 14) студентов написали эссе в том же «стиле», в котором был написан исходный текст (данные эссе полностью приводятся ниже: *Тексты 1 и 2*²⁶).

ТЕКСТ 1

Попытка ухватить себя за хвост окончилась провалом. Недостаточность энергии, ужас стабильности состояния, давление уп очеловечности на мозги сделали свое гнусное дело.

Возможны рекомендации.

P. S. «Автор не несет никакой ответственности за понимание данного материала.»

О http://vs-redo.narod.ru/common/12_manks.htm

ТЕКСТ 2

*У писателя графа Толстого
Революция в зеркале снова -
Уже пятые сутки
Эти странные шутки
Продолжаются, честное слово! :(
(a lymeric from i-net)*

У чувака реально метафизическая интоксикация — читаешь то, что он запостил, — и чувствуешь неприкосающаяся дрож! Просто глаза зрачками в душу поворачиваются, как у этой, как ее, героини труда... а, во — Гертруды! Пробивает на серьезное исследование собственного бессознательного, не плыть, как все, по течению времени, а ломануться против течения пространства, исчезнуть в качестве материи, и всей глубиной незамутненного, неотяжеленного телом РАЗУМА слиться с очело ВЕЧНОСТЬЮ.

Р. S. Во как проперло-то. Надо сайт заливать. Реально. 8^е угадывание!

Как можно видеть, в первом эссе (*Текст 1*) используется та же фраза, вынесенная, однако, в постскриптум, что и в тексте, в связи с которым было написано данное эссе: «*Автор не несет никакой ответственности за понимание данного материала*». Констатация того, что определенные факторы, воздействовавшие на «*мозги*» автора текста «*Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом*», сделали с ним «*свое гнусное дело*», и следующая далее фраза, говорящая, что в данном случае «*Возможны рекомендации*», а также, что усилия автора, заключавшиеся в «*попытке ухватить себя за хвост*», «*закончились провалом*», позволяют мне, как читателю данного эссе, сделать следующие выводы.

1. Текст «*Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом*» прочитывается посредством обращения к фигуре автора.
2. Автор данного текста определяется как потенциальный клиент психолога (или психиатра).
3. Само прочтение текста «*Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом*» носит иронический характер.

Ирония вычитывается мной и во втором эссе (*Текст 2*), на что мое внимание читателя обращают следующие моменты: употребление слов «чувак», «пробивает», «ломануться» и др.; написание многих слов с ошибками, то есть *таким же образом*, как в исходном тексте; выделение прописью слов РАЗУМ и ВЕЧНОСТЬ, как и в исходном тексте; использование слов «реально», «неприкосающаяся дрож», «по течению времени», «материя» и др., которые, будучи употреблены вместе с такими выражениями, как «метафизическая интоксикация», «Просто глаза зрочками в душу поворачиваются, как у этой, как ее, героини труда... а, во — Гертруды!», «Во как проперло-то», позволяют мне сделать заключение, что используется цитатный стиль, а именно — цитата-пародия. На мой взгляд, это указывает на то, что исходному тексту было отказано в «серьезности». Ирония как способ дистанцироваться, отстраниться от ситуации — это также и способ справиться с возникшей ситуацией, то есть я могу сделать вывод, что ситуация чтения данного текста была определена в данном случае (то есть на учебном занятии по курсу «Методика преподавания психологии») как не вполне «приемлемая», поскольку, как можно предположить на основе того запаса знания, которым я владею как компетентный член общества, в ситуации психологического консультирования, или экспертизы, или в ситуации чтения данного текста как фрагмента художественного произведения я, скорее всего, буду реагировать несколько иным образом, нежели иронически.

Остальные 12 студентов прямо отмечали в своих эссе, что текст показался им «несерьезным», а также «странным», «непонятным» и т. п. Кроме того, практически все студенты указывали, что текст вызвал у них негативные эмоции. Вот некоторые выдержки из их эссе:

«Мне показалось, что текст более чем странный, причем не знаю, что является более странным и непонятным, — мысли, изложенные в нем, или та форма, в которой они представлены. Наверное, и то, и другое. <...> Также хотелось бы отметить, что в сочетании с некоторым количеством орфографических ошибок, этот текст звучит более чем несерьезно, он теряет смысл, если он, конечно, вообще там есть...».

«Впечатления от прочитанного просто непередаваемые. Остается неприятный осадок от манеры написания автором своих мыслей».

«Было очень неприятно читать этот текст. Во-первых, из-за огромного количества ошибок, во-вторых из-за того, что это просто поток мыслей, который не имеет, структуры, точных выражений».

«Из-за множества ошибок в тексте серьезно отнестись к нему невозможно, смысл самих предложений ускользает, между ними нет смысловой связи (хотя для автора он очевидно существовал). Такое впечатление, что автор приложил большие усилия, сильные эмоции для создания данного продукта, которые, однако, вызывают растерянность и улыбку у читателя».

Часть студентов высказала свои негативные впечатления от прочтения текста после того, как эссе были написаны и преподаватель попросил их поделиться своими впечатлениями.

Студенты, не писавшие эссе, высказывались сходным образом. Как видно из нижеприведенных реплик, их высказывания касались главным образом не содержания текста, а того, как он написан:

- Он что, обкурился? Это издевательство над русским языком...
- Ошибки мешают...
- Это внутренняя речь... из внутреннего состояния не перешло во внешнее...
- Смысл, который он хотел выразить, говорит о несогласованности внешнего и внутреннего, несогласованности с социумом...
- Я не смотрела на этот текст как на ошибку. Это человек не грамотный, а особого склада: люди в интернете пишут с сокращениями и ошибками; глубокая мысль...
- Поток сознания...
- Писалось для себя...
- Больше смысла в том, что написано, а не как...
- Текст не для того, чтобы его понимали, его написал нездоровый человек...
- Текст мне не интересен, мне интересно, почему он привлек, заинтересовал другого...
- Я придаю смысл бессмыслице, если хочу...
- [С текстом можно было бы работать], если бы был другой смысловой контекст, например, работа с клиентом...
- Простые предложения как стратегии...
- Что вижу, то пою...
- Нарочитая небрежность, простота... концентрация на смысле, а не на форме...
- Текст написан в особом состоянии сознания...
- Давайте [говорить] про Фрейда, хочется смысла...

Большая часть студентов, таким образом, указала на то, что текст вызвал у них негативные эмоции. Одна из студенток отметила в своем эссе, которое она написала по завершении всех занятий в качестве отзыва на прослушанный курс, что текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» «неправильный»:

«Этот текст вызвал во мне крайне негативные эмоции. Я не понимала его, он был „неправильный“, и это породило во мне агрессию».

Почему же у большинства студентов текст вызывал столь негативные эмоции? Хотя текст и был написан со множеством ошибок (грамматических, орфографических, стилистических), однако это был текст на русском языке, не содержащий специальной лексики или профессиональных терминов, все предложения в тексте в грамматическом отношении были понятны читавшим, более того, изучение студенческих эссе показывает, что большей части студентов было «ясно» то, о чем «размышляет» автор текста, студенты могли переформулировать то, о чем говорится в тексте, дополнить и продолжить рассуждения автора. Тем не менее, многие студенты настаивали на «непонятности» «изложенных в тексте мыслей», «рассуждений», «чувств» автора текста, «связей» в содержании, «формы» и т. д. С чем, в таком случае, связывались «непонятность» и неприятные переживания, на которые указывали студенты?

Основной вопрос, на который так или иначе отвечали практически все студенты, был следующим: чем объяснить наличие в тексте грамматических, орфографических, стилистических ошибок? Те интерпретационные усилия, которые предпринимали студенты, можно назвать *процедурой оправдания*. Под процедурой оправдания я имею в виду действия²⁷ по приданию легитимности факту нахождения данного текста на данном учебном занятии — путем осуществления соответствующего ряда интерпретативных операций.

1. Прежде всего студенты пытались указать *условия*, при которых такой текст мог быть написан. В качестве таких условий назывались «особое психическое состояние» («состояние аффекта», «сильнейший эмоциональный шок», «метафизическая интоксикация», «транс», «глубокое эмоциональное потрясение после просмотра фильма», «состояние смятения» вследствие «разрушения жизненных идеалов», результат воздействия «пси-

хотропных веществ» и т. д.), «экзистенциальный кризис», одиночество, состояние «внутреннего переосмысления жизни». Далее студенты пытались отнести текст к определенному *типу*, характерному для некоего известного класса событий, сравнивая текст с чем-то похожим, встречавшимся им прежде: так, указывалось, что текст «похож на речь для себя», что он «представляет собой просто поток мысли», «спонтанное выражение идей... по ассоциации с чем-то»; либо же типизация осуществлялась посредством типизации автора текста: указывалось, в частности, что такие тексты характерны для подростков, находящихся в процессе «лихорадочного поиска себя»; для фанатиков компьютеров, живущих в виртуальном мире; для людей, страдающих «синдромом положительных двойников». Студенты стремились отыскать «мотивы» автора текста: «попытка донести до читателя что-то очень важное, волнующее, новое переживание для автора», попытка размышлять над вечными вопросами («о бытии и небытии, о жизни и смерти...»), стремление понять истину, «желание уйти от реальности», стремление избавиться от давления переполняющих мыслей (поскольку автору «поделиться не с кем», он делает это путем размещения текста в Интернете). Приписывание мотивов было неотделимо от усилий по их размещению в рамках отношения «средства — цели». В отдельных эссе говорилось о претензиях автора на научность или оригинальность, о желании автора текста манипулировать читателем (то есть текст интерпретировался как попытка провокации читателя). Почти все интерпретации содержали более или менее явно выраженные оценочные суждения морального характера. Одной из студенток было высказано сомнение в нравственности намерений автора: «Остается неприятный осадок от манеры написания автором своих мыслей. Словно, все это было сделано специально, чтобы посмотреть на реакцию читающих». Еще в одном из эссе тексту было отказано в его статусе: «Текстом это назвать сложно». В некоторых эссе имело место обесценивание текста: «Большую часть этих самых мыслей можно назвать просто бесплодным мудрствованием. <...> Этот текст звучит более чем несерьезно, он теряет смысл, если он, конечно, вообще там есть...», «Из-за множества ошибок в тексте серьезно отнестись к нему невозможно. <...> Такое впечатление, что автор приложил большие усилия, сильные эмоции для создания данного продукта, которые, однако, вызывают растерянность и

улыбку у читателя», «Вообще, все содержание текста похоже на бред, кот. понятен и важен только Автору». При этом можно предположить, что именно приписывание автору определенного «типа личности» играло существенную роль в том, как выстраивалось отношение к тексту; в одном из эссе, например, было написано: «*Может, мне не понравилось это читать именно из-за того, что я очень негативно отношусь к таким людям*» (фанатикам компьютеров. — Т. Т.).

2. Студенты пытались «отыскать» смысл текста. Даже указывая на то, что текст «непонятен» и «не имеет смысла», почти все студенты, тем не менее, стремились приписать тексту смысл; некоторые отмечали, что текст имеет «особый», скрытый за «кажущейся бессмысленностью» смысл. Непонятность текста всегда связывалась с определенными причинами, которые должны были объяснить ее. Как правило, эти причины отсылали к *ситуационным обстоятельствам* написания текста.

3. «Смысл» текста устанавливался путем соотнесения предложений текста с предполагаемыми в качестве вероятных условиями написания текста. При этом именно в случае, когда данную связь удавалось установить, текст приобретал смысл, в противном же случае за ним сохранялся статус «непонятного», «не вполне понятного» или «понятного лишь самому автору», то есть смысл текста не выводился непосредственно из его знакового содержания (слов и предложений текста). Слова и предложения «указывали» на нечто, что находилось вне текста. Ошибки в тексте, структура и форма построения предложений рассматривались как «свидетельства» иных явлений (эмоциональное или психическое состояние автора, род его деятельности, возраст и т. д.), которым приписывался объяснительный характер²⁸.

4. При установлении смысла студенты обращались к запасу своего личного опыта, которым, как они предполагали, должен обладать любой социально компетентный член социума, и пытались отыскать в нем подходящую схему интерпретации. Использование ими интерпретативной схемы предполагало обращение к «фактам», которые «известны каждому» (например, что сильное эмоциональное потрясение отражается на степени связности и логичности рассуждений).

5. «Смысл», так как это слово использовалось в большей части студенческих эссе, означал, как правило, наличие логики и связности между словами и предложениями. Вот некоторые примеры:

«Из-за множества ошибок в тексте серьезно отнестись к нему невозможно, смысл самих предложений ускользает, между ними нет смысловой связи».

«...мне кажется, что большую часть этих самых мыслей можно назвать просто бесплодным мудрствованием. Он говорит о том, что приходит ему в голову и понять, что именно он имеет в виду, довольно сложно. То есть, конечно, можно предполагать, о чем он думал, когда говорил это, но вероятнее всего, понять однозначно это невозможно. <...> В сочетании с некоторым количеством орфографических ошибок, этот текст звучит более чем несерьезно, он теряет смысл, если он, конечно, вообще там есть...».

Между тем в том случае, когда наличие ошибок приписывался некий объяснительный фактор («экзистенциальный кризис», «эмоциональное возбуждение» и т. д.), текст интерпретировался как обладающий смыслом: *«...в голове этого молодого чел-ка крутится такое огромное кол-во мыслей, что они спутываются между собой и не имеют четкой, логической связи. Этим можно объяснить множество грам-х ошибок, неправильность построения предложений. Возможно поэтому возникает впечатление, что текст пред-т собой набор слов, мыслей, не имеющих связи и не пред-х особого интереса. Однако на мой взгляд это ошибочное мнение. Здесь мы можем наб-ть как рушатся жизненные идеалы чел-ка, он уже не понимает кем яв-ся, где живет, что из себя пред-т его мир...».*

Указание на ошибки и «несвязность» текста присутствовало во всех студенческих эссе, за исключением двух.

Как можно видеть, существует различие между тем, как употреблялось слово «смысл» и какое значение ему атрибутировалось студентами в их эссе, с одной стороны, и тем, как осуществлялась собственно сама процедура приписывания смысла, — с другой. Значение слова «смысл», как уже было сказано, связывалось с логичностью и последовательностью внутренней текстуальной структуры, которые ожидалось от текста; в то время как процедура восстановления смысла текста состояла в установлении связей между содержанием и формой текста и внешними по отношению к тексту обстоятельствами.

6. Понимание текста означало доверие автору как компетентному члену сообщества. Гарантом понимания выступало доверие автору как «знающему, компетентному человеку». Причем

«понимание» в таком случае являлось не пониманием смысла содержания текста, а именно согласием с тем, что данный смысл содержится в тексте²⁹. Одна студентка, например, по завершении курса отметила в своем заключительном эссе (написанном в качестве отзыва на прослушанный курс), что если бы был предложен текст, являющийся монографией физика-ядерщика или научная статья специалиста по геной инженерии, то он бы был понятен ровно настолько, насколько и текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», однако, *«зная, что текст написан знающим, компетентным человеком, мы склонны скорее верить ему»*.

Таким образом, изучение студенческих эссе показывает, что текст, будучи рассмотрен как социальное событие, есть, прежде всего, согласованный набор операций по организации текущей ситуации (ситуации чтения, в первую очередь), включая условия осуществления данных операций, а также способ обращения с самим текстом (его восприятия и понимания, то есть наделения смыслом — в рамках текущей ситуации). Согласно Шюцу, смысл того или иного привычного события является результатом социального процесса согласования и стандартизации опыта. Относительно смысла того или иного события человека информирует заранее предположенный фон вещей, которые «каждый, подобный нам, знает» (*Гарфинкель, 2000, 146—147*). Именно этот фон используется при интерпретации. Истолкование смысла события неотделимо от контекста его интерпретации и всякий раз соотносится: 1) с общепринятой схемой интерпретации, состоящей из стандартизированной системы сигналов и правил кодирования, и 2) с «тем, что известно каждому», то есть с заранее заданным корпусом социально гарантированного знания (*Гарфинкель, 2000, 147*). Эти два свойства среди прочих относятся, по Шюцу, к фоновым ожиданиям. Они непосредственным образом участвуют в конституировании смысла, и их нарушение сопровождается различного рода эмоциональными аффектами, от замешательства и агрессии до чувства обостренной тревоги.

В этом смысле, как можно предположить, текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» был расценен как *не отвечающий ожиданиям*. Иначе говоря, применительно к данной учебной ситуации использование названного текста для работы на *данном* учебном занятии и в рамках *данного* учебного курса нарушило определенную конвенцию, действующую по умолчанию, а именно: негласное соглашение между автором и читателем

по поводу *текстуальной нормальности*, гарантируемой и легитимизируемой в рамках учебной ситуации, как правило, преподавателем. Гарфинкель в связи с этим говорит о «воспринимаемо нормальных свойствах событий»³⁰.

Как показало изучение студенческих эссе, действия студентов были направлены прежде всего на то, чтобы отнести текст к некоторому известному классу, то есть типизировать его (70%). В 64% случаев студенты пытались указать на условия написания текста. Большинство эссе (70%) содержало оценки и суждения морального характера. В 50% усилия студентов были направлены на поиск мотивов и целей автора текста.

В этом смысле действия студентов можно охарактеризовать как действия по восстановлению нарушенной нормальности текста³¹. То, что было нарушено текстом и вызвало негативные эмоциональные переживания, — ожидание, что в процессе взаимодействия с другим я могу рассчитывать и, как правило, рассчитываю на то, что другой при осуществлении своих действий будет — как и я — ориентироваться на воспринимаемо нормальные свойства событий, являющиеся условием «согласованных стабильных действий» (Гарфинкель). Иначе говоря, в ситуации чтения данного текста на занятиях в рамках данного курса было нарушено условие доверия: доверия между автором и читателем как членами социального сообщества, владеющими социальной и языковой компетенцией и исходящими из того, что как я сам, так и другой будет строить свои действия на основании общей языковой компетенции и общего знания социальных процессов³².

В этом отношении эссе студентов, написанные ими в связи с текстом Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда», заметно отличаются от эссе, написанных в связи с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом». Ни в одном из эссе, написанных студентами, не предпринимаются попытки типизировать текст Выготского, либо указать условия его написания, либо определить мотивы и цели автора, в том числе используемые им средства (форму текста, стиль письма и т. д.), либо вынести какие-либо морально-оценочные суждения. Ни одним из студентов не было отмечено, что текст Выготского вызвал какие-либо неприятные переживания или эмоции. Текст Выготского, в отличие от текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», был воспринят как легитимный и не требующий какого-либо оправдания *применительно к текущей учебной ситуации*.

Согласие на доверие

Большая часть эссе (82%), написанных в связи с текстом Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда», имела форму прямого либо косвенного «согласия» или «несогласия» с высказываниями Выготского. Вот некоторые типичные выдержки из эссе студентов.

«Я не согласна с утверждением, что учитель не должен быть воспитателем. Поскольку дети школьного возраста в большинстве случаев не самостоятельны, разные родители. (Я говорю сейчас об идеальном педагоге). Учитель проводит значительную часть времени с детьми, демонстрирует им свое поведение, правила, нормы и ценности».

«Я согласна с тем, что прежде всего (как и любого другого специалиста работающего в сфере отношений человек — человек) учителя следует проверить на психическое и (в меньшей степени) физическое здоровье. Разрабатывать новые методы по улучшению жизни, мотивации и адаптации педагога. В целом рассматривать психологию учителя как транслятора своих и чужих идей».

«Никто не поспорит с тем, что ребенок ну должен сам получать знания. Но вот ст с тем, нужно ли его этому учить, я готова поспорить. Сначала нужно научить получать знания. По-моему, этим и должен в первую очередь заняться учитель».

«В принципе, я согласна с позицией автора статьи. Действительно, целью родителей и учителей должно быть не навязывание ребенку определенных предписаний, которые они считают правильными или неправильными, а именно ознакомление ребенка и предоставление ему возможности сделать свой выбор, сделать какие-то свои акценты, может быть где-то задать направления».

«Я не согласна с тем, что учитель не должен воспитывать. Ведь как назвать развитие в ребенке каких-либо интересов, прививание ему социальных норм и правил и т. д., если не воспитанием».

Выражение «согласия» либо «несогласия», как можно видеть, функционирует в высказываниях студентов в качестве *совпадения либо несовпадения во мнениях*. В то же время можно предположить, что данное действие оказывается возможным лишь по-

стольку, поскольку наличествует, то есть соблюдается, подтверждается и поддерживается то, что можно определить как предсогласие или согласие в смысле *доверия* тому, что другой, как и я, будет действовать в соответствии с социально санкционированным порядком — то есть как компетентный представитель сообщества, членами которого мы оба с ним являемся. Речь в данном случае идет о том, что Джерджен и Шоттер назвали «фоновым знанием», или «общем запасе знания» по Шюцу, — знанию, на основе которого осуществлялись действия по интерпретации смысла содержания текста, то есть действия, позволяющие формулировать высказывания, воспринимаемые как осмысленные, в ответ на другие высказывания, также рассматриваемые в качестве осмысленных; при этом осмысленность и тех и других не подлежит сомнению. Наличие этого фона позволяет действующему лицу определенным образом, в соответствии с наличным контекстом, выстраивать свой «способ говорения, чтения, письма, восприятия, действия, рассуждения и оценивания», то есть то, что Бернштейн называл «практико-моральным знанием»³³. Овладение «практико-моральным знанием» является неотъемлемой составляющей процесса социализации (Gergen, 1994)³⁴. Обращение к данному знанию и демонстрация того, что оно используется в качестве основания действий, гарантирует, что индивид будет воспринят как компетентный член сообщества, а следовательно, его действия будут расценены как легитимные и осмысленные. В этом смысле тексту «Психологическая природа учительского труда» и его автору можно было, без сомнения, доверять: автор, имя и работа с текстами которого имелись в опыте студентов, квалифицировался как человек «знающий» и принадлежащий к научному (психологическому) сообществу, а текст, в котором был реализован определенный способ письма и рассуждения, с «правильным» использованием «правильных терминов» (Gergen, 1994, б), то есть в соответствии с научными принципами построения текста, был воспринят как легитимный, подтверждая принадлежность автора к научно-профессиональному сообществу. Текст Выготского представлял собой один из *типичных текстов*, с которыми студенты привыкли работать в рамках *типичной учебной ситуации*. В отличие от текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» он не требовал оправдания, поскольку удовлетворял требованиям текстуальной нормальности применительно к данной учебной ситуации. Иными словами, при работе с тек-

стом Выготского можно говорить о совпадении ожиданий и актуального разворачивания событий.

В своих эссе, написанных по поводу текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», студенты, как уже говорилось выше, указали на «неправильность» данного текста, большинство студентов отмечало «неточность», «неструктурированность» выраженных в тексте мыслей и т. п. Можно предположить, что, в отличие от текста Выготского, текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» не был типизирован ни как «научный», ни как «учебный». Мы попросили студентов описать условия и действия, которые необходимо произвести, чтобы текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» трансформировался в научный. Ниже приводятся принципиальные характеристики, которыми, с точки зрения студентов, должен соответствовать научный текст.

1) Отсутствие грамматических, орфографических и стилистических ошибок.

2) Наличие структуры: введение, основная часть, выводы, заключение; текстуальная однородность.

Примеры высказываний из эссе студентов:

«В тексте следует выделить какую-то мысль... и как бы „развернуть“ изложение текста вокруг нее».

«Выделение основной темы статьи...».

«Изменить структуру, по возможности выделить основные части + вступление, заключение. Должны быть доказательства тезисов, выводы».

«Текст должен представлять собою целостность, последовательность (и в мыслях и в целях)».

«Выделение основной темы статьи: „процесс самоопределения, осознания своей личности в мире“... В контексте этой темы необходимо обозначить многогранность и сложность этого процесса... После рассмотрения отдельных направлений самоосознания, необходимо сделать вывод...».

«...текст нужно определенным образом упорядочить, структурировать: — введение (что подвигло автора на его написание, что натолкнуло его на некоторые мысли); — осн. часть (последовательное изложение этих мыслей и идей); — заключение (основные выводы, возможно планы дальнейшей работы). Все традиционно и привычно...».

3) Наличие цели:

«Текст должен быть написан с определенной целью (анализ, критический разбор, рецензия и т. д.)».

«...в этом тексте должна быть четко сформулированная цель и задача, тот содержательный смысл, который нужно уловить».

«...работа, пусть даже не научная, но претендующая на таковую, должна иметь четко сформулированную цель и стержень, на котором собственно, она и должна строиться. Ведь неформальный поток мыслей, текст, который, может, даже изначально не был направлен, не предназначался для читателя, не имеет, мне кажется, научной значимости».

4) Объективность: беспристрастность в суждениях, логичность:

«Убрать эмоциональный момент; больше о фактах, а не о личных чувствах».

«Изменить эмоциональность текста, то есть снизить ее на 2—3 порядка».

«Желательно изменить сильно эмоционально окрашенные слова на умеренно эмоциональные, более сдержанные („супер“ на „очень профессионально снятый фильм“»).

«Сделать текст связным, последовательным; устранить перескакивания с одной мысли на другую».

«Для приобретения „научности“ данному тексту не хватает более четких и строгих определений; направленности».

5) Обезличенность:

«...можно начать приблизительно так: Известно, что различные фильмы могут производить сильное впечатление на людей, заставляют задумываться о смысле бытия, о прошлом и будущем, о собственном существовании...».

6) Аппеляция к фактам, другим исследованиям или исследователям:

«Желательно, чтобы автор апеллировал не только к собственным ощущениям, но и к фактам (допустим результатам опроса людей, посмотревших фильм)».

«Можно подкрепить информацию научными фактами, описанием исследований».

«Ссылки на авторитеты. Достаточно упомянуть Фрейда; для знающей публики — К. Джерджена».

7) Научная лексика:

«Использование лексики, характерной для научного текста. Достаточно простых: гипотеза, теория, эксперимент... Минимизировать употребление лексем в форме 1-го лица единств. числа. Минимизировать употребление лексики, свидетельствующей о неуверенности автора, неясности и неполноте конечных мыслей».

«Не употреблять слов „не понятно“, „наверное“, „понятия не имею почему“, „возможно“, „что-то“, „как говорят некоторые“, „почему-то“, „странно“, „угадывание“ и т. п.».

«...заменить просторечные обороты и слэнг более подходящими для научного текста „умными“ словами, специальными терминами...».

«Изменить стиль написания данного текста; ввести такие словесные обороты типа „логично сделать вывод“, „следовательно“, „опираясь на данные факты“, „логично предположить“; необходимо убрать слэнг и применить определенные, характерные для научных текстов обороты речи (например, вместо „Просто супер фильм. Просто дрожь по коже“ „Фильм производит ошеломляющий эффект“)».

«Нужно добавить научные термины и убрать всевозможные разговорные слова, обороты и т. д.».

8) Авторство:

«У каждой статьи, текста имеется/должен быть автор, то есть неанонимность».

«Текст не должен быть анонимным, нужно установить авторство, и желательно, чтобы автор имел какую-нибудь ученую степень (например, доцент, профессор, научный сотрудник и т. д.)».

«Прежде всего необходимо, чтобы все-таки был конкретный автор и чтобы он был ответственен за написанное».

9) Название (определенность):

«Чтобы превратить данный текст в научный необходимо выполнить следующие действия: 1) изменить название текста (например: „Критический обзор фильма...“, или „Анализ сюжета...“, или „Анализ влияния, оказываемого фильмом“)».

«...изменить название („впечатление от просмотра фильма“ или „размышление о фильме“)».

Как можно видеть, научную легитимацию текст получает за счет специализированной терминологии («научная» лексика); по-

тенциальной, текстуально устанавливаемой поддержки научного сообщества, которая обеспечивается как посредством ссылок на конкретных — авторитетных — исследователей или другие исследования, так и посредством апелляции к таким процедурным моментам, как демонстрация фактов, наличие гипотезы и т. д.; за счет демонстрации «объективности», требующей беспристрастности в суждениях, логичности и непротиворечивости изложения мысли, строгости, всесторонности и определенности выражений, ровного неэмоционального стиля, отсутствия риторики, двусмысленности и амбивалентности высказываний; за счет статуса и имени автора. Все эти характеристики являются «хорошо известными», в их описании нет никакого открытия, это, пользуясь языком феноменологической социологии, то, что известно каждому, кто причисляет себя к научному или академическому сообществу либо претендует стать членом такого сообщества. Они усваиваются и используются в рамках того, что называется «академическим письмом», и, как можно предположить, являются определяющими для нашего способа говорить, размышлять, воспринимать и оценивать тексты, высказывания, действия — свои и других людей — в рамках академической ситуации³⁵. Тем не менее, будучи хорошо известными, эти черты, а точнее, их *конститутивный характер*, редко оказываются в центре нашего рефлексивного внимания³⁶. И, как показали занятия со студентами, даже в том случае, когда данные свойства оказываются нарушенными (как в случае с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом»), они не обязательно утрачивают свой фоновый характер, продолжая действовать при восприятии и истолковании текста, ситуации и т. д. Требуются дополнительные условия для того, чтобы это произошло.

IV

Пере-определение ситуации

Осуществляя наши действия, мы стремились поддерживать неопределенность в отношении целей происходящего, в том числе и в отношении целей использования и способов работы с предложенными текстами, — основываясь на том обстоятельстве, что, оказываясь в ситуации неопределенности, в ситуации не до конца понятной и не до конца ясной, ее участники стремятся, в

конечном счете, придать ей определенность своими действиями (Шюц). Соответственно появлялась возможность выяснить, как образовательные действия, осуществляемые преподавателями и студентами, получают свой привычный смысл; какова *процедура* придания данным действиям смысла; благодаря чему они осмысляются как «разумные» и воспринимаются как «нормальные». Помимо этого, как уже говорилось, нас интересовали возможности трансформации *образовательного опыта*³⁷ участников учебной ситуации посредством коммуникативного переопределения ситуации.

Действия преподавателей выстраивались по-разному — всякий раз сообразуясь с текущей ситуацией. Формально занятия организовывались, как уже говорилось, в форме работы с различными текстами, которые предлагались преподавателями для обсуждения. В том случае, когда предлагался новый текст для работы, преподаватель мог начать занятие, например, следующим образом³⁸:

Преподаватель. ...*текст Зигмунда Фрейда. Я надеюсь, что знакомство с ним имело определенные эффекты и сегодня нам следует вот начать работу по вот обнаружению этих эффектов, да? ...э-э, что-то между нами, да, произошло, происходит, и произойдет еще, и интересно было бы еще, наверное, придать вот этому происходящему некоторое значение, произвести определенную амплификацию, да... вот поставить такую оптику, да, вот на эти происходящие процессы и как-то их, может быть, обозначить...*

В иных случаях преподаватель мог начать занятие с краткой реконструкции предыдущего занятия и обсуждавшихся на нем тем; в дискурсивном плане это могло быть осуществлено, например, следующим образом:

Преподаватель. *Мы начали серию дискуссий, связанную с достаточно поздним текстом З. Фрейда, там, где используется, активно задействуется метафорика волшебного блокнота. И пафос прошлого нашего обсуждения во многом был связан с такой интересной констатацией необычности этого текста, и звучали такие вот очень интересные обнаружения, такие высказывания, как...*

Далее могло следовать предложение либо продолжить начатое на предыдущем занятии обсуждение — например, говорилось следующее: «*Может быть, есть заявления сегодня какие-то,*

связанные с наблюдениями, да?, вот тех отношений, которые возникают у нас с этим странным текстом?», — либо перейти к работе со следующим текстом: «Ну что, удалось познакомиться с этой работой? Да? Ну чего? (Пауза в течение 1 мин. В аудитории тихие переговоры, слышен смех, стук двери.) Интересно, что такого сказал Джерджен, что произвело такое стеснительное впечатление? (Смех говорящего.)».

Нередко, однако, со стороны преподавателя следовала серия высказываний, которые не касались непосредственно обсуждаемого текста, но при этом обозначали некую тему. Данные высказывания выстраивались таким образом, что их функция в качестве прескриптивных коммуникативных действий, обычно атрибутируемая педагогическому высказыванию, в конечном счете аннулировалась, сводя данные высказывания к простому жесту указания, метке. В дальнейшем данные высказывания могли как задействоваться в процессе обсуждений, так и никак явным образом не обнаружить себя. Ниже следует типичный пример такого рода высказывания³⁹.

Преподаватель. Прежде чем мы начнем нашу работу... э-э-э, позвольте одно методическое соображение высказать... Поскольку наши здесь бдения имеют какое-то отношение к методике преподавания психологии... э... то вот в этом, да, ключе я хотел бы несколько таких размышлений привести. Одно из них касается характера возложных работ или ориентации преподавателя... в этих работах. Э-э, вот традиционная ориентация состоит в том, что где-то... ну... обычно это точно не фиксируется, но так отсылается «где-то», есть какая-то психология, будь то феноменология, да, в той или иной редакции, будь то бихевиоральная или теория деятельности, про которую что-то рассказывают, и эта психологическая дескрипция, да, претендует на определенную, так сказать, широту... ну, в лучшем случае как такая мощная теория... и тогда предполагают, что об этой, которая находится где-то там, да, за пределами нашей жизни, как правило... сообщается в аудитории, студенты изучают, да, а потом предполагается, что, выйдя из образования тоже куда-то туда, они смогут вот на базе того, что было принесено в аудиторию откуда-то оттуда, да, и что они заполнили для того, чтобы там быть эффективными, да... Ну, в общем, одним словом, понятно, да? Вот это вот такая логика, да, изучение и рассматривание некоторых трансцендентальных объектов, да, привлечение их в аудиторию и трансформация этих трансцендентальных сущностей в учебные предметы, да, это вот такая, ну я бы сказал, королевская дорога... образования. Э, вот вторая ориентация, мне кажется, может быть увидена иным образом. Э, когда психология или то, что с ней ассоциируется, помещается, да, не

где-то там, а появляется как момент взаимодействия людей здесь и теперь. Когда различные феномены, да, создаваемые, обнаруживаемые, моделируемые, э, позволяют, э вот в этой вот здесь-и-теперь ситуации производить, обнаруживать, действовать с этим, понимать, трансформировать... и этот навык потом, да, может потом переноситься в другие обстоятельства, да, в другие жизненные и профессиональные контексты. Вот здесь, мне кажется, есть какая-то вот, э, пока трудно уловимая э грань, да, но вот... мне кажется, что вот вторая стратегия э производства разных психологических э содержаний э вот э-э путем собственного, да, участия, э это какой-то недооцениваемый часто путь. А между тем он, мне кажется, имеет право на жизнь, по крайней мере, да, вот как такой интересный предмет. Это просто замечание, методическое, на полях... Может быть, оно к делу не относится и поэтому, если не относится, его можно просто зачеркнуть (смех говорящего) и выбросить... У нас, насколько я помню, был сюжет, связанный с заметками о вечном или в другой редакции волшебном блокноте (смех говорящего)... Может быть, какие-то возникли соображения по поводу вот (смех говорящего)... что же с ним можно делать? Может, у кого-то есть заявления?

Иногда коммуникативные действия преподавателя носили явно провокационный характер, как в нижеследующей иллюстрации:

Преподаватель. Может быть, какая-то э-э-м-м тема, да, возникшая, да, вот, э-э в последний раз или э-э под влиянием тех дискуссий, которые случились, э может быть э сегодня, э, вот возрождена и вот тогда каждый имеет право на такую привилегию: заявить собственную тему, да. Это вообще, я думаю, случай вот такой, я бы сказал, экстраординарный (смех говорящего), то есть не приходится на какую-то уже написанную тему, да, и там что-то такое понасущее выжимать, а свою тему составить (смех говорящего). Это шанс!

Тем не менее, довольно часто преподаватель после того как студенты занимали свои места и занятие формально начиналось, не предпринимал каких-либо иных действий (или почти никаких), кроме как сохранял молчание (пауза могла длиться от одной до нескольких минут); студенты в это время тихо переговаривались, смеялись, листали тетради, обменивались какими-либо предметами и т. п. Ниже в качестве типичной иллюстрации такого рода начала приводится фрагмент одного из занятий:

(Пауза около 1 мин, в течение которой слышны тихие переговаривания студентов, покашливания.)

Преподаватель. *Так мы Фрейда читаем?*

Студент. *Да...*

Преподаватель (смеется). *А чему, чему вы так удивились?*

(Пауза в течение 3 мин 18 с. Покашливания, тихие переговаривания, шелест страниц.)

Изучение эссе студентов, написанных ими в виде рецензий на занятия в рамках данного курса («Методика преподавания психологии»), позволяет получить некоторое представление относительно того, каким образом студентами осмыслялось то, что происходило на занятиях, то есть какой смысл придавался тем действиям, которые и преподаватели, и студенты сообща осуществляли в процессе взаимодействия. Далее приводятся результаты этого анализа.

1. Восприятие ситуации как неопределенной. В своих заключительных эссе-рецензиях на прослушанный курс большинство студентов отметили, что они испытывали «недоумение», вызванное «неопределенностью» происходившего на занятиях. Вот типичные примеры их высказываний:

«Не хватало первого вступительно-объяснительного донесения до нас структуры и общей направленности курса в начале занятий, т. к. присутствовало недоумение (длительное)».

«В начале данного курса я была в полной растерянности: нет четкого плана, не понятно, что от нас хотят, что является „правильным“, а что нет».

«Курс был интересен своей нестандартностью, правда, сначала не было понятно, что и зачем — в чем идея».

«Курс показался необычным, выходящим за рамки привычного. Но все же многое в процессе работы оказывалось непонятым».

«Очень сложно было понять ту линию, по которой строились наши занятия в самом начале. Непонятно было для чего мы всем этим занимались».

2. Стремление снять неопределенность. Студенты пытались устранить неопределенность и приписать ситуации смысл, который бы позволил разместить происходящее на занятиях в рамках известного им прежде корпуса образовательных событий. Действия преподавателя интерпретировались на основе соотношения «средства — цели», благодаря чему курс наделялся соответствующим смыслом. Вот некоторые типичные примеры высказываний студентов:

«Мне понравился курс в смысле того, что он заставил о многом задуматься, пересмотреть казалось-бы до этого ясные и понятные вещи».

«Появилось гораздо больше вопросов, чем ответов. Вопросы много. Все главным образом начинаются с КАК? Как добиться того, чтобы ученики заинтересовались предметом? Как мотивировать, как объяснять и надо ли; как отвечать на вопросы и многие другие КАК? Вообще, мне почему-то кажется, что в этом и состояла задача курса, хотя это лишь мое субъективное мнение».

«От того, как проходили занятия, создавалось впечатление, что мы погружены в игровую деятельность, но поскольку она все-таки должна иметь некоторый смысл, то можно было предположить, что это обучающая игровая деятельность. Но чему можно научиться в отсутствии заявленной проблемы, обозначенной цели и разработанной тактики поведения? Единственное, что было понятным, — это то, что текст является посредником, некоторым связующим элементом между нашими профессиональными знаниями, еще не оформившейся будущей профессиональной деятельностью и абстрактными знаниями, которые еще предстоит организовать. Таким образом, постепенно становилось понятным, что работа с текстом является учебной деятельностью, учебным занятием и учебной ситуацией».

Однако для одной студентки ситуация так и осталась непроясненной, сохранив за собой статус «непонятной»:

«Если честно, то скрытый замысел, тайный смысл данной формы проведения курса остался для меня неясным. Можно предположить, что была поставлена задача спровоцировать нас на занятие определенной позиции, которую мы могли выбрать самостоятельно, не подвергаясь намеренному либо произвольному давлению со стороны преподавателя.

Тем не менее, для меня курс прошел в ситуации полной неопределенности, что крайне редко встречается в академических курсах».

Неуверенность в смысле, который атрибутировался тому, что происходило на занятиях («Можно предположить, что была поставлена задача спровоцировать нас на занятие определенной позиции. <...> Тем не менее...»), говорит о том, что, утратив контуры чего-то уже «знакового», «привычного» и «известного» на основе прошлого опыта, ситуация так и не была переопределена с учетом новых обстоятельств.

3. Любые действия преподавателя рассматривались как обучающие. В поисках смысла происходящих на занятиях событий студенты обращались к приобретенному ими ранее запасу знания о том, что должно происходить (то есть какие события наиболее вероятны), и опирались на усвоенную на основе этого знания схему взаимодействия, в соответствии с которой *любые* действия преподавателя интерпретировались как *обучающие*. Студенты не определяли ситуацию никак иначе, кроме как *учебную* и, исходя из этого допущения, осуществляли свои коммуникативные и интерпретативные действия.

4. Переопределение учебной ситуации с «традиционной» на «альтернативную». Поскольку студенты испытывали затруднения при определении того, каков обучающий смысл происходящих на занятиях событий, они не могли однозначно типизировать ситуацию, истолковав ее как обычную, известную, «традиционную» и т. д., но при этом все же сохраняли за ситуацией статус обучающей, поэтому у них не оставалось иного выбора, кроме как каким-то образом *переопределить ситуацию*. Их версия интерпретации действий преподавателя заключалась в придании последним статуса *новаторских*:

«Нужно сказать, что нетрадиционный метод преподавания вначале воспринимается с опаской. Студент не понимает, чего от него хотят, ожидая „достаточно точной схемы“ — лекцию, домашнее задание, самостоятельные и контрольные работы и т. д. На данном курсе студентам предоставлялась по меньшей мере самостоятельность при разработке способов решения задач».

«Курс является наглядным примером альтернативных занятий».

«Это чем-то напоминает одну российскую систему обучения, где с помощью обучения детей рисованию одновременно двумя руками добиваются поразительного прогресса в изучении (обучении детей) иностранных языков и др.».

Таким образом, то переопределение ситуации, которое было осуществлено большей частью студентов, произошло в рамках уже имевшейся схемы понимания образовательных событий, основанной на противопоставлении «традиционных» и «нетрадиционных» способов преподавания. То, что нечто «преподавалось», было несомненным.

5. «Ретроспективно-перспективное» истолкование ситуации. Смысл, который студенты приписывали происходящему на заня-

тиях, не был однозначно и сразу определен, а менялся, корректировался, расширялся, сообразуясь с тем, как протекали события. Действия (в данном случае речь идет прежде всего о коммуникативных действиях) студентов определялись на основе соотнесения возможных вариантов развития текущей ситуации и ее прошлых осуществлений. При этом последующее разворачивание событий меняло смысл предыдущего, уточняя «цель» и «суть» всего происходящего. Так же, как отдельные аспекты ситуации на занятиях рассматривались студентами в качестве указывающих, отсылающих и проясняющих «общий замысел» занятий, так, в свою очередь, представление о том, в чем заключается последний, определяло смысл отдельных действий и обстоятельств — как в отношении произошедшего, так и в отношении возможного будущего.

Прежде всего прояснения относились к цели происходящего. Студенты истолковывали, например, действия преподавателя как направленные на достижение цели научить их другой, «альтернативной», стратегии интерпретации текстов, которую, однако, преподаватель — пока — не раскрывает. Поскольку преподаватель так и не предложил другой стратегии⁴⁰, студенты пересмотрели свое понимание действий преподавателя. Действиям преподавателя был приписан другой смысл, они были проинтерпретированы как сообразующиеся с целью научить их самостоятельному поиску методов работы. Контекст интерпретации при этом, как можно видеть, был расширен. Соответственно «замысел» курса истолковывался как направленный на задачу обучить студентов самостоятельности, практическим навыкам, ответственности, пониманию относительности знания и истины и т. п. Далее приводятся некоторые типичные отрывки из студенческих эссе:

«Возможно, как и минусом, так и плюсом было отсутствие строгой и привычной („вбитой“) нам системы, подобной копированию записи с 1й кассеты на другую, что, в свою очередь, заставляет

- *испытывать дискомфорт при неспособности к самостоятельности*

- *учит самостоятельности, на подобие тех систем, где первоначально самостоятельное понимание, выработка своей схемы, а затем — ее использование для своего развития, в частности».*

«Мы сами определяли стратегии решения и выясняли, необходимо ли вообще эту проблему (каждую конкретную) решать. Курс предоставил нам полную свободу выбора действий, реше-

ний, стилей коммуникации внутри группы. Курс, кроме того, породил некое чувство, что при принятии решений, выборе методов поиска решений, необходимо брать на себя ответственность за совершаемые действия; необходимо их аргументировать либо аргументировано опровергнуть».

«На данном курсе студентам предоставлялась по меньшей мере самостоятельность при разработке способов решения задач с последующими высказываниями и обсуждением рациональности предложенных альтернатив. <...> Методика использует задачи, развивающие мышление. Мотивация занятий направлена на образное представление проблемы каждым студентом и пропускание ее через себя».

6. Оценка ситуации производилась с точки зрения результативности и эффективности. Просьба преподавателя написать рецензии на курс была истолкована студентами как мотивированная желанием преподавателя получить отзыв о своих действиях в качестве педагога (педагога-новатора): студенты, интерпретируя курс как пробный, как определенную педагогическую инновацию, в своих рецензиях отмечали «плюсы» и «минусы» курса и действий преподавателя. При этом некоторые студенты высказывали пожелания преподавателю относительно того, как более эффективно и продуктивно можно было бы организовать курс:

«Мне кажется, стоит четче образ обрисовать суть занятий, чтобы было понятно, чем мы занимаемся».

«Курс новый, интересный.

— незапланированность (не знаешь какое задание тебя ожидает на следующей паре)

— разноплановость вопросов

— актуальность вопросов

— интересно выполнять домашнее задание

— спонтанность

Критические суждения:

Много вопросов по поводу структуры занятия

Отсутствовала строгая ориентировка».

«+ побуждение к активной интеллектуальной работе (поисковой)

+ предоставление высокой степени свободы мышления, получения знания

+ важность получаемой парадигмы не только для профессионального, но и личностного становления

- + актуальность
- + совмещение теории и практики
- + вероятно, некоторая запоздалость курса».

«На мой взгляд, данный курс был менее эффективным, продуктивным, чем предыдущий (Возрастная и педагогическая психология). Возможно это произошло из-за нехватки времени, мне показалось, что курс был слишком кратким».

Некоторые студенты сочли необходимым указать на то, какие изменения произошли с ними, то есть научились ли они тому, что — как они предполагали — курс имел своей целью достичь.

Схема интерпретации, которую при этом использовали студенты, соотносилась непосредственно с названием курса — «Методика преподавания психологии»; соответственно оценка учебного процесса и изменений, которые должны были с ними произойти, производилась на основе обращения к представлению «преподаватель психологии». Отдельные студенты апеллировали в своих высказываниях к такой категории, как «самоопределение преподавателя психологии». При этом студенты исходили, по всей вероятности, из того, что есть некие *общие области дискурсивной значимости*, которые должны взаимно разделяться и ими, и преподавателем, и старались *демонстрировать* эту разделяемость в своей речи:

«Прежде всего, необходимо отметить, что начало этого курса задало определенный модус его восприятия: обсуждение, казалось бы, отстраненных от учебного процесса тем, самостоятельный поиск вероятностной проблематики, выбор метода для получения ответов на поставленные вопросы, рефлексия по поводу проделанных операций, их конфронтация с новыми планами действия, — все это представлялось более чем безотносительным к процессу обучения и приобретения профессиональных навыков. Самое сложное, что возникало по ходу занятий, было невозможное соотношение профессиональной деятельности психолога и активности, разворачивающейся в процессе занятий».

«...я так и не могу для себя ответить на вопрос, какова специфика преподавания психологии. Из тех дискуссий, которые велись на занятиях, можно „выжать“ только какие-то интуитивные догадки, ничем не подкрепленные. Таким образом, основная „работа“ еще предстоит, самоопределение меня как преподавателя психологии неизбежно последует».

7. Некоторые студенты стремились представить свое отношение к прошедшему курсу *таким образом*, чтобы сформировать у преподавателя представление, что курс не прошел для них «бесследно» и усилия преподавателя (если не все, то, по крайней мере, большая их часть) имели положительный образовательный эффект либо — если этот эффект на данный момент неочевиден — он обязательно проявится в их последующей (учебной или профессиональной) деятельности:

«Пока рано судить о результатах такой интересной и необычной для меня работы. Ведь иногда, что-то оценить и понять можно лишь спустя определенное время».

«Справедливости ради стоит сказать, что бесследно, безрезультатно он (курс. — Т. Т.) не прошел, однако сформулировать некие выводы достаточно сложно».

Помимо этого, изучение стенограмм занятий позволяет сделать еще некоторые заключения, касающиеся того, каким образом осуществляются коммуникативные образовательные действия с точки зрения их типичности и «естественности».

Обмен мнениями: «уникальность личности»

Обычно коммуникативные действия студентов, которые они осуществляли на занятиях, организовывались как «выражение мнений» с обнаружением сходств и различий⁴¹, а учебная коммуникация выстраивалась как «необходимость высказываться по очереди»⁴². «Высказывания по очереди» носили структурирующий характер: предполагалось, что осуществление учебной коммуникации связано с *последовательностью актов участия*, производимых участниками учебной ситуации (студентами и преподавателем) и благодаря самому факту осуществления которых происходящее на занятии получало смысл «события учебной коммуникации». Коммуникативные действия, которые осуществлялись студентами, рассматривались ими как действия-совершаемые-для-преподавателя. Осуществление коммуникации, таким образом, основывалось на допущении, что необходимым и достаточным условием данного образовательного события является демонстрация последовательности действий, которые, по всей вероятности, должны быть расценены преподавателем как коммуникативные. Особую значимость при этом имели для студентов

апелляция к собственному личному опыту и выражение личного мнения. В своих интерпретациях студенты-психологи часто обращались к такой категории, как «уникальность личности», значимость которой они пытались демонстрировать в своей речи. Ниже приводятся отрывок из разговора, возникшего на одном из занятий между двумя студентками (на данном занятии обсуждался текст Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда»), а также некоторые высказывания, иллюстрирующие значимость для студентов таких понятий, как «личность» и «личный смысл».

Студентка 1. У меня есть личностная позиция и позиция психолога, педагога...

Студентка 2. Но в глубинном основании за всем этим стоишь «ты»...

На следующем занятии, где эта тема была возобновлена:

Студентка 2. В процессе наших интерпретаций обнаружилось воспроизведение каждым одного и того же механизма [интерпретации], который лежит в глубинно-феноменологическом поле; внутренняя установка как способ мифологизации...

2. Высказывания студентов:

«Что заставляет разделять личную и научную позицию? Для меня они неразделимы... Каждый человек придает каждому стандарту... свой смысл».

«Не-личностная интерпретация не может быть, может быть только личностная интерпретация. Без личности — смерть, кома».

«Интерес к предмету у меня пробуждается через личное мнение преподавателя».

«Личность задает структуру видения. По-другому мне не видится никак... Образовательный процесс — это всегда личностный процесс... Личностный смысл нельзя убрать из образовательного процесса».

Частое обращение студентов к категории «личности» может быть рассмотрено как характерное для студентов, изучающих психологию. Тем не менее, более адекватной была бы иная интерпретация. Данная категория, так же, как и понятие «общего мира», относится к двум основным категориям, с помощью которых конституируется знание о повседневной реальности⁴³. Мир,

«знаемый сообща» (Шюц), дополняется знанием о «субъективной феноменальности». Согласно Гуссерлю, все, что дано мне в качестве наличного в этом мире, все окружающие меня объекты, вещи и люди — все это дано мне в опыте. Именно обращение к непосредственному *повседневному опыту характеризует* — и конституирует — *меня как субъекта*, живущего в этом мире и наделяющего его совместно с другими значениями и смыслом (Гуссерль, 1999, 65). Категория «личности», обладая конститутивным значением, позволяет мне, таким образом, осознавать себя как субъекта, действующего наравне с другими, вступать в отношения с другими и организовывать окружающую меня социальную реальность, придавая последней *целостный и длящийся* характер.

Совпадение во мнениях

Студенты, обмениваясь мнениями, стремились обнаружить и указать на сходства и различия в своих точках зрения. Эти действия имели место как в процессе написания ими текстов, так и в ходе последующих обсуждений на занятиях, как при комментировании студентами эссе своих однокурсников, так и при комментировании текстов, предложенных преподавателем для работы (в частности, текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом» и текста Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда»). Далее приводятся некоторые типичные отрывки из студенческих эссе.

1. Из комментариев студентов к эссе своих однокурсников, написанных в связи с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом»:

«Верно замечено, что текст был написан под влиянием просмотренного фильма. <...> Мысль о возможности экзистенциального кризиса тоже кажется мне очень верной».

«Я не могу полностью согласиться с интерпретацией Тани, но в целом наши оценки совпадают».

«Я не могу согласиться с тем, что у автора текста „нет романтики и чувств“».

«Абсолютно верно было отмечено, что текст написан в состоянии эмоционального возбуждения, в котором автор пытается переосмыслить какие-то свои жизненные принципы. Одна»

ко, сложно говорить о конкретности обсуждаемых им понятий. Нельзя не согласиться с тем, что данные рассуждения понятны лишь самому автору... Спорным является вопрос о том, что привело автора к его состоянию...».

«Многие мысли моей коллеги, возникшие у нее в ответ на прочитанный намиopus, во многом сходны с моими собственными мыслями и выводами».

«Нужно сказать, что моя точка зрения является абсолютно противоположной мнению Катерины».

2. Из комментариев студентов к эссе своих однокурсников, написанных в связи с текстом Л. С. Выготского «Психологическая природа учительского труда»:

«С большинством утверждений я согласна и считаю, что они верны и обоснованы. Однако не совсем согласна с тем, что учитель должен быть лишь транслятором своих или чужих идей».

«Целиком информация не понята. Поэтому с утверждения частично согласна. Точка зрения понятная, частично ее разделяю».

«Прочитав эссе, мое мнение разделилось. Первая часть отражает мои мысли и вызывает согласие. Но вторая часть, где выражено личное мнение студента на воспитание и связано с его личным жизненным опытом, вызывает непонимание. Я по-другому отношусь к самому процессу воспитания...».

Как можно видеть, данные высказывания направлены на демонстрацию нескольких моментов: 1) того, что все высказывающиеся компетентны в том, *что говорится*, и в том, *как это говорится*; 2) того, что обсуждаемая тема обладает определенной тематической значимостью для всех высказывающихся, то есть что тема обсуждается не только потому, что ее «обсуждение» составляет часть «задания», данного преподавателем, но и потому, что «действительно» имеет определенную релевантность для участников⁴⁴; 3) того, что достигнуто определенное взаимопонимание между «читателем» и «автором», что, в свою очередь, позволяет производить эффекты «согласия» и «несогласия», а также демонстрировать наличие определенных критических навыков и знание логики аргументации. При этом указание на «согласие» предъясняется, то есть показывается, как *результат* взаимопонимания, как *нечто*, что разделяется *относительно содержания* говоримого. Однако изучение эссе позволяет также пред-

положить, что *согласие как результат* означает одновременно или даже прежде всего *согласие как способ предъявления* взаимопонимания. Говоря «я согласна» или «я согласен» с тем-то и тем-то, я тем самым даю другому понять следующее: 1) что я разделяю тот способ, каким сформулировано высказывание применительно к данной ситуации, что этот способ уместен и подходит для данного конкретного случая; 2) что я считаю другого способным формулировать осмысленные и уместные высказывания и предполагаю, что он придерживается такого же мнения относительно меня, так что 3) нам, взаимно признающим компетентность друг друга, нет необходимости детально прояснять, что другой понимает, употребляя то или иное слово или фразу, то есть какова связь между словом/фразой и его денотатом, а также совпадают ли при этом используемые каждым из нас в отдельности системы денотативных связей, — достаточным, *как правило*, оказывается само произнесение фразы «я согласен/согласна с этим», означающее, что если бы меня попросили высказаться по поводу «этого», я сделал бы это *таким же или примерно таким же способом*.

«Субъект, который (предположительно) знает...»

В отношении действий преподавателя существует, по всей видимости, ряд предположений, реализация которых ожидается от него в процессе проведения занятия.

ФРАГМЕНТ 1

На одном из занятий, после того как преподаватель проинтерпретировал написанные студентами эссе, одна студентка высказала следующее замечание: *«Теперь мы знаем, чего вы хотите... Ваши первые занятия и предложенные тексты немного невротизировали, непонятно, чего вы хотели... Мы настолько привыкли к заданности... Свобода, когда не заданы рамки, — невротизирует, буквально до агрессии...»*. Говоря о «первых занятиях» и «предложенных на них текстах», студентка прежде всего имела в виду работу с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уиллисом». Как видно из ее высказывания, неприятные переживания связывались не только с текстом, но и с самой учебной ситуацией, сложившейся на занятиях.

ФРАГМЕНТ 2

На одном из занятий, посвященном обсуждению стратегий и способов интерпретации текста «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», а также стратегий и способов интерпретации, которые были использованы студентами при комментировании эссе своих однокурсников, написанных по поводу указанного текста, студентка — в ответ на замечание преподавателя⁴⁵, что мы автоматически считаем, будто текст надо понимать, и понимать через фигуру автора, при этом не задаваясь вопросом о том, насколько эффективна эта стратегия, направленная на выяснение того, «что хотел сказать автор», для нашего отношения с этим текстом — спросила: «А какая есть альтернативная стратегия?».

Этот вопрос фиксирует, на мой взгляд, одно из неявных ожиданий студентов по отношению к преподавателю (и, как можно предположить, обычно разделяемое и самим преподавателем): именно преподаватель выступает как тот, кто укажет, как надо интерпретировать. Или, другими словами, преподаватель выступает как «субъект, который (предположительно) знает», а студент, как «субъект, который (предположительно) верит», что преподаватель знает⁴⁶. Преподаватель выступает в качестве эксперта, в том числе и эксперта самой ситуации: его «знать» включает не только знание «передаваемого» материала, но и того, как данный материал должен быть передан, и в более широком смысле — как должна быть организована наличная ситуация обучения и собственно образовательная коммуникация. «Верить» студента предполагает не столько веру содержанию излагаемого преподавателем или иным экспертом (автором академического текста, например), сколько веру в то, что преподаватель *знает*. Вера в то, что преподаватель знает, является одним из условий осмысленности его высказываний⁴⁷.

Преподаватель воспринимается как тот, кто действует в рамках отношения «средства — цели». Это подтверждается в студенческих высказываниях:

«Специфика нашей коммуникации — нет образца, цели...»

«Две разных ситуации: с преподавателем мы — впитывающая губка, с однокурсниками мы можем опровергнуть его точку зрения...»

«Не так уж плохо, если нам что-то жестко преподавателем навязывается...»

Как человек социально компетентный и знающий, он должен осуществлять разумные и рациональные действия⁴⁸. В процессе коммуникации, когда какое-либо конститутивное свойство оказывается под сомнением, например, когда невозможно с легкостью приписать привычный смысл действиям другого либо когда сам действующий ставит под сомнение смысл своих или другого действий, начинается активный процесс истолкования. Действиям преподавателя, который посредством своих высказываний дисквалифицировал «стратегию понимания текста через фигуру автора», приписывались со стороны студентов вполне определенные цели: исходя из текущего контекста взаимодействия, то есть из ситуации обучения, они интерпретировались как направленные на обучение студентов «другой стратегии», которой, как предполагалось, преподаватель владеет и которой намерен обучить.

V

Проблематизация с точки зрения ее образовательных эффектов

Вопрос об образовательных эффектах тех или иных действий всегда неоднозначен ввиду того, что суждение о них всякий раз, или почти всякий раз, производится педагогом. Помимо этого, данный вопрос всегда связан с оценкой. Я попробую рассмотреть его с точки зрения модуса тех коммуникативных действий, которые совершали студенты и преподаватель. Для этого обратимся к анализу серии фрагментов, представляющих собой стенограмму занятия, на котором студенты работали с текстом З. Фрейда «Заметка о вечном блокноте» (работа с данным текстом продолжалась на протяжении трех занятий: 24.03.04, 31.03.04 и 7.04.04), рассматривая совершавшиеся на данных занятиях коммуникативные действия с точки зрения их динамики и функции⁴⁹.

Занятие от 24.03.04 (стенограмма приводится в сокращенном виде).

||| Преподаватель А. ...*текст Зигмунда Фрейда. Я надеюсь, что знакомство с ним имело определенные эффекты, и сегодня нам следует вот начать работу по вот обнаружению этих эффектов, да? ...э-э, что-то между нами, да, произошло, происходит, и произойдет еще, и интересно было бы еще, наверное, приписать вот этому происходящему некоторое значение, произвести*

определенную амплификацию, да... вот поставить такую оптику, да, вот на эти происходящие процессы и как-то их, может быть, обозначить...

Какую функцию выполняет данное высказывание? Прежде всего можно сказать, что оно имеет статус вступления, вводного слова, которое позволяет *вообще начать занятие*. Помимо этого, как можно заметить, данное высказывание определенным образом задает направление, или контекст тому событию коммуникации в целом, которая, как ожидается, должна произойти в дальнейшем. В определенном смысле оно выполняет *установочную функцию*. Тем не менее его установочный характер не прескриптивен, или, точнее, прескриптивность данного высказывания обладает определенной долей *условности* («...интересно было бы еще, наверное, придать вот этому происходящему некоторое значение...»), а следовательно, то действие, к которому оно потенциально побуждает («...поставить такую оптику, да, вот на эти происходящие процессы и как-то их, может быть, обозначить...») вполне вероятно может и не быть поддержано аудиторией. Вероятность этого еще более усиливается, если учесть ту степень неопределенности высказывания, которая обнаруживается в употребляемой лексике: «определенные эффекты», «работа по обнаружению этих эффектов», «что-то произошло», «некоторое значение», «определенную амплификацию» и т. д. Собственно, именно так и происходит, как показывает далее анализ тех коммуникативных обменов, которые начинают осуществляться студентами. Студенты реагируют скорее на высказывание второго преподавателя, смысл которого, по всей видимости, распознается ими как более «понятный» и более «ясный»: *обменяться впечатлениями*.

Преподаватель Т. *...всем ли удалось познакомиться с текстом? ...всем, да? Хорошо... Тогда, может быть, можно было бы начать первично с обмена какими-то впечатлениями?*

Студентка Б. *Язык не похож на обычный язык Фрейда...*

Студентка В. *Интересное сравнение душевного аппарата и вечного блокнота...*

Студентка А. *Мне показалось интересным устройство этого блокнота...* (Общий смех.)

Преподаватель А. *А что вам показалось интересным в языке?*

Студентка Б. *Ну, что язык другой, не похож на язык в остальных его работах...*

Студентка А. *Ни слова о сексуальности...* (Общий смех.)

Преподаватель А. *То есть правильно ли я понимаю, что вы фиксируете несоответствие образа, который сформировался у вас при чтении иных текстов...*

Студенты. *Да.*

Преподаватель А. *...Фрейда, да?, и вот того образа, который у вас возник, да?, при, вот, отношении теперь вот с этой работой?*

Студенты. *Да.*

Преподаватель А. *И это вы относите к особенностям конструкции текста... А еще... какие наблюдения, обнаружения? ...вот Ксения говорит о таком техническом интересе, который у нее возник при знакомстве с этой работой.*

Студентка К. *Мне кажется, это была такая техническая новинка в то время, которая натолкнула Фрейда на создание каких-то ассоциаций...*

Преподаватель А. *Ну, то есть он использует такую техническую метафору... Ну, наверное, было бы неверно думать о том, что Фрейд ранее не использовал технических метафор, да? ...наверное... определенные физические метафоры или использовались, несомненно, в этом смысле он, ну, в этом отношении он вряд ли в данном случае инновацию делает, да? Но, тем не менее, какое-то ее использование здесь достаточно любопытно, да? Пока, может быть, не очень ясно, какое, да? Но вот интуитивно кажется, что он ее здесь как-то не так применяет, да? Или я неверно вас понял?*

Первичный обмен впечатлениями, который мы можем здесь наблюдать, происходит в виде небольших коммуникативных «выбросов» того, что наиболее «привлекло внимание» («показалось интересным») при чтении текста. Собственно, формат обмена впечатлениями и не предполагает, как кажется, чего-либо иного; во всяком случае, в его функции не входит производство какой бы то ни было систематической реконструкции текста либо осуществление ряда когнитивных действий, направленных на то, что ряд авторов называет «добыванием знаний из текста»⁵⁰. Такого рода коммуникативная форма не предусматривает также и достижения какого-либо согласия относительно производимых значений (хотя последнее и не исключено). Обмен впечатлениями позволяет скорее расставить некоторые смысловые акценты — при этом не столько относительно «содержания» текста, сколько относительно самого процесса чтения. Любой опыт чтения при этом не приобретает в абсолютной автономии, без соотнесения с уже имеющимся. А это значит, что он неминуемо связан с некоторым процессом типизации и сравнения актуальной ситуации (в данном случае — ситуации чтения) с уже имевшей место в прошлом, что и фиксирует высказывание преподавателя, подтвер-

ждаемое реакциями со стороны студентов («*То есть правильно ли я понимаю, что вы фиксируете несовпадение образа, который сформировался у вас при чтении иных текстов... Фрейда, да?, и вот того образа, который у вас возник, да?, при, вот, отношении теперь вот с этой работой?*»). Последнее высказывание преподавателя («*...Ну, наверное, было бы неверно думать о том, что Фрейд ранее не использовал технических метафор...*») и далее имеет, в отличие от предыдущего, уже не *обобщающую* функцию, а функцию *переопределения*. Собственно, предлагается усомниться или, по меньшей мере, более внимательно присмотреться к тому, насколько типичным является в данном случае типичное действие Фрейда — обращение к метафоре («*Но, тем не менее, какое-то ее использование здесь достаточно любопытно, да? Пока, может быть, не очень ясно, какое, да? Но вот интуитивно кажется, что он ее здесь не так применяет, да?*»). Причем данное коммуникативное действие осуществляется таким образом, как если бы оно носило лишь характер простого уточнения («*Или я неверно вас понял?*»). Какой образовательный эффект такого рода коммуникативное действие может иметь? Прежде всего оно «подвешивает» само собой разумеющийся характер существующего по умолчанию иерархического порядка, когда высказывания преподавателя выступают в качестве априорно определяющих и обладающих авторитетным преимуществом в том, что касается производства смыслов.

Студентка А. *Мне кажется, что эта метафора избыточна, потому что представление о том, как функционирует память у Фрейда, априорно, то есть до того, как он начинает сравнивать этот блокнот... То есть это производит впечатление рекламы блокнота, а не памяти... То есть о памяти он уже имеет вполне четкое представление, и эта метафора как бы ничего не добавляет... Мне так показалось, что он скорее описывает блокнот... а не наоборот.*

Преподаватель А. *Нет, нет, сейчас мы ведь не обсуждаем, да и у нас нет критерия, то, какие высказывания там истинны, правильны или как-то еще, мы просто говорим то, что рождается, мы вот об этом говорим сейчас, а статус их не определен и определить пока довольно сложно...*

Высказывание студентки А. явно контрастирует с высказываниями предыдущих участников, благодаря которым установилось негласное и разделяемое согласие относительно того, что для прояснения функционирования памяти Фрейд использует

метафору «вечного блокнота». Студентка А. утверждает, как кажется, прямо противоположное. Данное действие обладает достаточным *переопределяющим* функционалом, способным реструктурировать ситуацию — особенно в том случае, если тот, кто производит подобного рода высказывание, пользуется в группе доверием как человек «серьезный» и «компетентный». Следствием такого рода коммуникативного действия может быть, в частности, смещение акцента обсуждения с ситуации производства высказываний на ситуацию установления истинности высказывания. По всей видимости, преподаватель реагирует именно на такую возможность дальнейшего развития хода событий. В этом смысле его действие направлено на то, чтобы сохранить первоначальный формат коммуникации, то есть удерживать ситуацию производства высказываний, созданную в результате принятия предложенной в начале занятия формы «обмена впечатлениями». Действие, которое он осуществляет, носит с этой точки зрения *поддерживающий* характер.

Студентка А. *Только что было сказано, что этот вот блокнот помогает нам понять, как функционирует психическая память. Но на самом деле не помогает, потому что понимание, как мне показалось, уже существует...*

Преподаватель А. У Фрейда?

Студентка А. *Ну, как будто у него уже есть этот замысел и он просто подыскивает идею, но никак не... ну, новых смыслов не появляется.*

Преподаватель А. *Ну, по крайней мере, пока вы их не видите, да? Но, вот если эту тему избыточности держать, да, она может быть увидена, как мне кажется, вот следующим образом. В каком-то смысле вся культура может быть понята как избыточность, да? Постоянно что-то происходит, появляются новые предметы, смыслы, и они образуют больше, чем необходимо узкоутилитарно, они образуют ресурс нашего понимания, суждения, действия, да? И могут обогащать его, открывать новые возможности для нас, могут быть, ну например, абсурдными, да?, и в узкоутилитарном смысле иррациональными, да? ...я вот сейчас пытаюсь, благодаря вам, обратить внимание на, мне кажется, очень важную тему вот этого ресурса, к которому психология апеллирует... И мы постоянно имеем этот момент символического перепроизводства... огромное количество теорий выбрасывается на потребительский рынок, книг, практик, разных опытов, да? В принципе они могут быть оценены как определенный потенциал, а могут быть определены как мусор...*

Как видно, одно высказывание здесь выступает ресурсом для другого, используя его таким образом, что границы контекста

обсуждения сдвигаются. Любопытно при этом, как соотносятся между собой следующие высказывания в данном фрагменте: «...новых смыслов не появляется» — «Ну, по крайней мере, пока вы их не видите, да? Но, вот если эту тему избыточности держать...». Высказывание «Ну, по крайней мере, пока вы их не видите, да?» звучит в некотором роде как обещание — обещание смысла. Тем не менее, то, что следует далее: «Но, вот если эту тему избыточности держать...», — не дарует обещанного, а отсылает к тому, что было произнесено ранее: «Мне кажется, что эта метафора избыточна...». Эта дискурсивная «петля» производит определенный эффект — своего рода оборачивание, вследствие которого «предмет» обсуждения децентрируется. Атрибутирование смысла, осуществляемое в высказывании студентки в отношении *содержания* текста, в высказывании преподавателя совершается в отношении *способа прочтения* текста. Помимо этого, как можно предположить, высказывание преподавателя носит некий характер «отсрочки». Отсрочивается сама процедура установления смысла, та процедура, благодаря работе которой мы в определенный момент времени можем сформулировать результативное и в некоторой степени финализирующее высказывание: «в данном тексте говорится о том-то и том-то». Эта коммуникативная отсрочка, как кажется, направлена на ту же цель, что и произнесенное несколько ранее высказывание: «...сейчас мы ведь не обсуждаем, <...> какие высказывания там истинны, правильны или как-то еще, мы просто говорим то, что рождается, мы вот об этом говорим сейчас, а статус их не определен и определить пока довольно сложно...», то есть на попытку удержать ситуацию производства значений. Эта вторая попытка — первая, как мы видим, не удалась — представляет собой в определенном смысле обходную стратегию: она задействует и развивает в некоторой степени коннотативный смысл предыдущего высказывания студентки, обходя настойчиво заявляемый (также вторично) тезис («Только что было сказано, что этот вот блокнот помогает нам понять, как функционирует психическая память. Но, на самом деле, не помогает...»). В определенном смысле такого типа высказывания «травестивны»: негативность коммуникативного акта («Но, на самом деле, не помогает...») обнаруживает свою позитивность («Я вот сейчас пытаюсь, благодаря вам, обратить внимание на, мне кажется, очень важную тему вот этого ресурса, к которому психология апеллирует...»).

Студентка А. *Странная заметка... Напоминает текст, который мы читали на первых занятиях, только написан более интеллигентным языком...* (Смех преподавателя.)

Преподаватель А. А. *да, а нельзя ли так сказать, что ваш опыт чтения Фрейда, например, ну, это как предположение, уже использовал опыт чтения «12 обезьян»? (Смех преподавателя.) Вот такая своеобразная апперцепция...*

Студентка А. *Ну, да. Ведь каждый опыт прочтения — он тоже отпечатывается в каком-то уголке сознания...*

Действие преподавателя вновь носит *переопределяющий* характер. Переопределение происходит не прямо («...а нельзя ли так сказать, что...») и опять направлено на конверсию коммуникативной работы: ситуация описания языка текста смещается на ситуацию рефлексии собственного опыта чтения. Отношение, которое устанавливается между двумя текстами, опрокидывается на установление отношения к собственным коммуникативным действиям.

Преподаватель А. *Да, да, но может быть, какие-то еще обнаружения, апперцептивные?*

Студентка К. *Вот вступительная часть о том, что... память он сравнивает с бумагой, с доской... говорит о том, что, мне так показалось, что Фрейд как бы искал эту метафору, как можно описать память... и вот в реальной жизни он ее не находил. И тут появилась такая штучка, которая наиболее близко... приближает...*

Преподаватель А. *То есть он условно... нашел ту самую модель, которая в большей степени совпадает, да?, с некоторым реальным процессом памяти? Да? Вот так можно сказать, да? ...и наверное, вот если бы Фрейду в эксперименте удалось доказать тождество этой модели и той реальности, которую она описывает, то мы могли считать процесс исследования памяти в принципе завершенным? Нет? (Смех преподавателя.) Почему нет?*

Студентка А. *Нет, ну Фрейд же говорит не просто о памяти, а о системе восприятия — сознание...*

Преподаватель А. *Ну если вот пытаться Ксенину позицию еще раз представить, то, наверное, мы могли бы сказать, что Фрейд пытается моделировать, да? и в этом смысле исследует вот психические процессы... и подбирает какие-то, как нам кажется, наиболее подходящие средства выражения, и есть такое ощущение, что вот найдено как раз то, что надо... Да?*

Кажется, что здесь имеет место коммуникативная провокация. С лингвистической точки зрения, высказывание преподавателя — производя определенную переформулировку — под-

тверждает высказывание студентки. Тем не менее данное подтверждение осуществляется таким образом, что в коммуникативном плане оно приобретает сомнительный статус. При помощи лингвистических средств — вопросительной интонации производимых утверждений, их «условности» («*Вот так можно сказать, да?*», «*И наверное, вот если бы Фрейду в эксперименте удалось доказать*», «*наверное, мы могли бы сказать*», «*как нам кажется*», «*и есть такое ощущение, что вот найдено как раз то, что надо... Да?*»), сопровождающего данные утверждения смеха — возникает подозрение, что что-то с этим утверждением не так. Сомнению, по всей видимости, подвергается устанавливаемая в данных высказываниях связь между содержанием текста и внетекстовой — психической — реальностью, или, точнее, как можно предположить, принимая во внимание предыдущие, а также последующие высказывания преподавателя, само интерпретативное действие, направленное на установление такого рода связи. Тем не менее, как можно видеть по реакции студентки, провокация, по всей видимости, не имеет явного эффекта, поскольку то, что проблематизируется (а проблематизируется как раз то, что утверждается), не подвергается дальнейшей тематизации.

Студентка К. *Еще тоже вот у меня такой вопрос: что же он описывает? Может, он долговременную память описывает? Может быть, бессознательное? Может, он взаимозаменяет эти понятия?*

Студентка Н. *Мне кажется, восприятие... Ну вот у него слова такие... (Приводит цитату из текста.) То есть это именно функция, так функционирует наше восприятие...*

Студентка А. *А вот я бы сказала, это чистая отсебятина, что это похоже как раз на бессознательное...*

Студентка Н. *Это может быть и долговременная память...*

Студентка А. *...ну, я бы не сказала, потому что описание долговременной памяти было бы не настолько метафорично, а более психологично...*

Студентка Н. *Ну для описания бессознательного тоже не обязательно было бы привлекать такие метафоры...*

Студентка А. *Ну, смотря к какому бессознательному апеллировать...*

Студенты довольно долго обсуждали, что описывает Фрейд. Их коммуникативные действия в данном случае можно рассматривать как действия, направленные на установление денотата текста.

Преподаватель А. *Мы пытаемся понимать вот этот материал, привлекая ресурс, ну предположим, общей психологии...*

Студентка М. *Мы пытаемся наше знание о Фрейте встроить в эту статью...*

Преподаватель А. *...мы пытаемся приспособить текст к тому, ну, или новую информацию, к тому, что мы уже имеем, да?, вот в качестве средства понимания, да?, суждения и определения в целом, оценки, да?*

Ситуация меняется: текст как таковой утрачивает свою тематическую релевантность — обсуждаться начинает контекст самого чтения, основания производимых интерпретаций, — но происходит это в данном случае *лишь после* определенного действия со стороны преподавателя. Он выступает как тот, кто устанавливает соответствующий режим обсуждения. Его действие в данном случае получает поддержку. Но, как мы видели выше, это имело место не всегда. Почему же предыдущие коммуникативные действия преподавателя (связанные с попыткой удержать «ситуацию производства высказываний») не были поддержаны, в то время как данное получает поддержку? Существует, по всей видимости, общее ожидание (и это ожидание взаимно разделяется), что преподаватель будет действовать как «тот, кто знает», благодаря чему его действия получают прескриптивный характер. Преподаватель — *как преподаватель* — *всегда уже* наделен символической властью. Его «знать» относится и *к самой ситуации* в аудитории. Коммуникативное действие «*Мы пытаемся понимать вот этот материал, привлекая ресурс, ну предположим, общей психологии...* (и далее по тексту)» носит дескриптивный характер, тем не менее, будучи воспринято в качестве дефинирования учебной ситуации, оно может получить и статус предписания в отношении того, какие действия *следует* осуществлять. То есть в том случае, когда ситуация интерпретируется как *учебная*, а действия преподавателя рассматриваются как *обучающие и вызывающие доверие в этом качестве*, они — *будучи распознаваемы в качестве таковых* — получают поддержку со стороны студентов. При этом, как указал Шюц, восприятие и интерпретация того или иного действия осуществляются посредством обращения к запасу уже имеющегося в опыте знания. В этом смысле, как можно предположить, коммуникативные действия преподавателя, конституировавшие ситуацию на занятии как «ситуацию производства высказываний», не были распознаны в качестве типичных обучающих действий. Точнее, определение ситуации как ситуации производ-

ства высказываний рассматривалось в качестве производства высказываний, направленных на установление денотата текста («Что Фрейд описывает?»). Типичная ситуация работы с текстом в рамках учебного занятия рассматривается как работа по интерпретации смысловых связей, а не как работа с условиями производимых интерпретаций.

Преподаватель Т. ...можно сказать, что эту метафору Фрейд использует не только для описания памяти, точнее, что память он понимает не только... как одну из функций сознания или психики, а психику в каком-то смысле понимает как память. То есть память — это какая-то сущностная, конститутивная материя человека... Более того, он же говорит еще и о времени, то есть эта метафора позволяет ему говорить о времени как о чем-то дискретном... то есть сознание появляется, пропадает... И если посмотреть на нашу дискуссию, то есть в общем-то нам не удается все-таки зафиксировать и точно сказать, что же он все-таки описывает, то есть у нас возникает множество гипотез: и восприятие, и сознание, и бессознательное, и память. То есть, с одной стороны, вот этот вот текст, который так насыщен этой метафорикой, с другой стороны, сам образ, который он привлекает, или сама метафора этого блокнота, которую он привлекает для сравнения, они не позволяют дать однозначное указание по поводу объекта, или предмета рассуждений, или, по крайней мере, точно его квалифицировать и опознать вот так, сходу... Нет, ну, конечно, можно сказать, что сам человек — это такое сложное явление, которое никакими метафорами не квалифицируешь... Да, но опять же, с другой стороны, у нас есть тексты, я думаю, каждый встречался с подобного рода текстами, которые достаточно внятно и понятно описывают, что такое есть, скажем, внимание, или что есть память, для этого можно открыть любой словарь по психологии отечественный, впрочем, как и зарубежный, где мы четко получим указания... Но вот Фрейд почему-то нужна эта какая-то невнятность, какое-то скольжение, какие-то все эти непонятные метафоры, где он говорит о следах, о письме. То есть какое, казалось бы, вообще отношение они имеют к психологии? Это психологические термины? То есть зачем они ему нужны?

Преподаватель А. Или еще можно вот попытаться поставить вопрос: какую работу он продельывает, вот так организуя текст или избегая строгих дефиниций в этом тексте, да? То есть есть ли в этом какая-то продуктивность, в такой вот постановке? ...но, правда, в таком случае мы должны поставить в кавычки то, ну, вот Ксенина постановка, то, что Фрейд пытается вот так исследовать, да?, ну вот в строгом смысле обнаруживать какие-то психические феномены и их регистрировать при помощи этого метафорического ряда... Ну, потому что нельзя расплывчато фиксировать...

Студентка А. Но ведь Фрейд же — известный сказочник... Можно объяснить этот текст фигурой автора...

Преподаватель А. *То есть это не научное произведение, а литературное?*

Студентка А. *Ну... скажем, не строго научное... Ну, то есть да, стиль такой, расплывчатые определения и прочее... может быть объяснено не с точки зрения цели, а с точки зрения фигуры автора...*

Здесь вновь происходит обращение непосредственно к тексту: к тому, что описывается и как это делается. Вопрос, однако, ставится несколько иначе, нежели ранее: каковы текстуальные эффекты обсуждаемой статьи, или, иначе, какова «продуктивность» используемого в тексте способа письма? Таким образом, акцент смещается со способа чтения текста на способ его дискурсивной организации. Функция данного действия — придать тексту материальность, то есть рассмотреть текст как особым образом организованный конструкт, не отсылающий к смыслам, а производящий их, иными словами — рассмотреть текст с точки зрения производимого им действия. Высказывание студентки («*Но ведь Фрейд же — известный сказочник... Можно объяснить этот текст фигурой автора...*») задает, однако, иной ракурс. Во-первых, оно снижает «пафос» предыдущих двух высказываний преподавателей; во-вторых, в нем осуществляется определенное типизирующее действие; в-третьих, оно не лишено некоторого иронического оттенка: в нем, как можно предположить, присутствует непрямая ссылка на высказывание преподавателя, сделанное на одном из первых занятий при работе с текстом «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом»: «*Мы автоматически считаем, что текст надо понимать, и понимать через фигуру автора*». Тем самым ситуация вновь перепределяется.

Преподаватель Т. *Да, но если ставить вопрос не в смысле цели, то есть для чего он использовал все это, а невозможно в другом залоге, то есть какой эффект производит этот вот язык, который он использует?*

Студентка А. *Повод для размышлений. Как мне кажется, то есть. Эффект именно такой, каждый выражает множество собственных смыслов, чтобы потом сравнить с оригиналом... То есть такой эффект предполагает большое количество интерпретаций... Чем более оригинал невнятен, тем более сильным толчком к построению каких-то собственных рассуждений он может являться.*

Преподаватель А. *Сильная гипотеза, но вот смотрите, эмпирически не подтверждается. (Смех говорящего.) Что-то не видно многообразия гипотез...*

Студентка К. *Дело в том, что у нас уже есть какие-то достаточно крепкие понимания вот этого бессознательного, памяти долговременной, а я думаю, что когда он писал, такого четкого определения еще не было... Может быть, я в данном случае спекулирую, но, возможно, это сочинение было рассчитано на какую-то более широкую публику, которой бы оно давало пищу для размышлений, для интереса к психологии, насколько это все сложно...*

Преподаватель Т. *То есть своего рода популяризация... каких-то психических явлений для более широкой аудитории? Или я вас неправильно поняла?*

Студентка К. *Ну вот, я опять-таки не знаю, но я думаю, что в том числе она была рассчитана и на широкую аудиторию...*

Как можно видеть, преподаватель возвращает свой вопрос — судя по всему, ответ студентки его не удовлетворил. Высказывание «Сильная гипотеза, но вот смотрите, эмпирически не подтверждается. (Смех говорящего.) Что-то не видно многообразия гипотез...» направлено на определенное изменение в режиме коммуникации, поскольку преподаватель предпринимает попытку обратить ситуацию обсуждения текста на контекст самой учебной ситуации. С этой точки зрения коммуникативные действия преподавателя в данном фрагменте состоят в процедуре контекстуализации производимых высказываний. В то же время в высказывании студентки удерживается стратегия поиска и установления связи между текстом и его денотатом. Благодаря данным коммуникативным действиям текст рассматривается как описание. В этом смысле коммуникативные действия преподавателя и студентов оказываются дивергентными, расходящимися. Тем не менее, осуществляясь в едином коммуникативном поле, они — корреспондируя, взаимобусловливая и переопределяя друг друга, — позволяют осуществлять *коммуникативное событие* (в этом их принципиальное отличие, на мой взгляд, от действий, осуществляемых, в частности, в формате типичным образом организованной лекции).

В ходе дальнейшей дискуссии студенты обнаружили несостоятельность первоначально выдвинутой гипотезы, согласно которой текст З. Фрейда «Заметка о вечном блокноте» имеет своей целью дать более наглядное понимание о памяти. При этом, как зафиксировала одна из студенток: «*К концу работы с текстом у меня появилось больше вопросов, чем ответов на них*».

Итак, если сначала предметом обсуждения являлось то, насколько адекватно использование Фрейдом метафоры «блокнота», а также, что именно описывает Фрейд и помогает ли такое метафорическое описание понять то, что описывается, то в дальнейшем — *посредством работы совместного переопределения текущей ком-*

муникативной ситуации — постепенно происходит смещение фокуса обсуждения с текста на учебную ситуацию, делая предметом осмысления саму ситуацию отношения с текстом в образовании и стратегии его интерпретации, то есть собственно условия осуществления коммуникативных образовательных действий участниками учебного процесса. Это смещение влечет за собой и определенную модификацию в статусе и форме самих высказываний: отдельные высказывания начинают обретать статус не требующих немедленного — и правильного — ответа. Но это значит, что, во-первых, переопределяется сама функция педагога: педагог — не тот, кто знает и может (должен) дать ответ, педагог оказывается тем, кто *позволяет* сформулировать вопрос, то есть становится *средством обнаружения* чего-то в качестве *проблематичного*; во-вторых, посредством «отложенного ответа», «разрыва между вопросом и ответом», «задания вопроса при заведомом знании об отсутствии ответа»⁵¹ само знание переопределяется в своей образовательной функции: из статуса транслируемого, передаваемого, как оно, несмотря ни на что, большей частью «присутствует» в образовательном процессе⁵², знание оказывается тем, что *создается* посредством взаимных коммуникативных усилий участников образовательной ситуации; в-третьих, *позитивность* того, что таким образом создается, оказывается связанной не с прямым действием указания со стороны одного участника образовательной ситуации на наличие незнания и пробелов у другого, а с действием, образовательный эффект которого может обнаружить себя лишь косвенным образом тогда, когда предметом моего интереса и заботы становятся мои собственные действия. Объективация собственных способов отношения с текстом в определенной степени дает возможность проблематизировать их само собой разумеющийся характер (из высказываний одной студентки: «*Следует ли за текстом видеть нечто или текст — это вещь в себе?*»). Рефлексия условий, определяющих те или иные способы отношения к тексту, оказывается связанной с осмыслением не содержательных контекстуализаций (интерпретаций содержания текста), а самих способов контекстуализации. Вот несколько выдержек из высказываний студентов на заключительных занятиях:

«*Вся психология построена на том, что текст связывается с автором, это традиционный способ взаимодействия с текстом...*».

«*Дело не в ненормальности текста, а в том, какую цель мы ставим...*».

«В ситуации неопределенности выбирается шаблонный вариант... дело в контексте: для лучшего понимания текста привлекаются факты биографии автора, особенности исторического времени, в котором он жил, и так далее».

Результаты этого небольшого анализа позволяют, в частности, сделать наблюдение, состоящее в том, что основным условием, определяющим то или иное отношение к тексту и способ его интерпретации, — но также любое коммуникативное действие, — выступает *контекст*. Употребляя слово «контекст», я в данном случае понимаю под ним следующее. Избираемые нами способы действия, рассматриваемые факты, принимаемые решения и прочее обретают свою осмысленность, уместность и целесообразность, будучи избранными, рассмотренными, принятыми применительно к данной конкретной ситуации, с учетом данных конкретных обстоятельств и в перспективе актуально стоящих перед нами задач. Действия, которые мы совершаем, их адекватность и необходимость оказываются *локально обусловленными* и определяемыми лишь внутри тех социальных практик, которые мы при этом осуществляем. «Правильность» того или иного решения, «логичность» того или иного вывода, как и любая иная характеристика, которую мы атрибутируем тому или иному факту, действию или ситуации в целом, оказываются неотделимы от локального контекста производства данных фактов, действий и ситуаций. Вне контекста данных характеристик не существует, как и наоборот, в том смысле, что они оказываются производными той организационной и упорядочивающей деятельности, которую мы осуществляем для того, чтобы придать определенным фактам, действиям, обстоятельствам собственно эти характеристики. В этом смысле вопрос заключается именно в том, «какого рода *контекстуализации* мы осуществляем» (А. А. Полонников).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

I

Вероятно, теперь можно кое-что сказать о том, как конституируются, поддерживаются и осмысляются привычным образом события образовательной коммуникации.

1. Существует, по всей видимости, общее допущение, согласно которому *любые* действия, осуществляемые в контексте

образовательных событий, воспринимаются и интерпретируются как *обучающие*.

2. При истолковании некоего действия как «разумного», «рационального» и «правильного» имеет место обращение к институциональному контексту (тому, что Гарфинкель обозначает термином «институционализированное свойство коллективности»). Образовательные действия обретают «разумность» в рамках *конкретной* образовательной структуры, нормативные ценности которой, как предполагается, взаимно разделяются действующими лицами (например, «разумность» действий преподавателя на занятиях в нашем исследовании соотносилась не просто с университетом как некой образовательной институцией, а с тем, что подразумевалось под «курсом „Методика преподавания психологии“»).

3. В ходе осуществления коммуникации на учебном занятии как в отношении себя, так и в отношении другого предполагается, что мы оба обладаем *коммуникативной компетентностью* (а также, что каждый из нас исходит из данного предположения как при осуществлении своих собственных действий, так и при интерпретации действий другого). Квалификация другого как коммуникативно компетентного означает, что я *доверяю* ему как человеку «знающему», демонстрирующему мне это знание и действующему в соответствии с данным знанием, общественную и моральную значимость которого мы оба разделяем.

4. В контексте образовательных событий преподаватель и студент действуют на основе взаимно разделяемого ожидания, согласно которому преподаватель выступает как *«субъект, который (предположительно) знает»*, а студент — как *«субъект, который (предположительно) верит»*, что преподаватель знает.

5. В отношении коммуникативных действий на учебном занятии предполагается, что они *должны быть организованы*, и организованы должны быть преподавателем. Данная организация включает, в частности, наличие «четкого плана» занятий и вносит существенный вклад в то, что будет считаться «правильным» или «неправильным».

6. Действия преподавателя воспринимаются как *действия-по-преподаванию*.

7. Как и любое другое действие, образовательное действие обладает свойствами *нормальности*. Интерпретация образовательных действий осуществляется посредством установления их ти-

личности, их возможной вероятности, их сопоставимости с прошлыми и будущими действиями, условий их осуществления или набора ситуационных обстоятельств, их места в рамках соотношения «цель — средства», их эффективности и моральной адекватности — то есть всех тех качеств «воспринимаемо нормальных событий», с помощью которых Гарфинкель характеризует события повседневной жизни.

8. В том, что касается организации образовательных событий, конститутивное значение имеет такая категория, как «личность»; именно посредством обращения к категориям «личностного смысла» («личного мнения») и «общих фактов» («объективного знания») происходит осмысление и упорядочивание образовательных действий.

9. Смысл, которым наделяется то или иное образовательное действие, не является его имманентным свойством, а возникает как *эффект установления согласия*, или, точнее, сама процедура установления согласия означает, что действие будет истолковано как обладающее смыслом. При этом, разумеется, не обязательно имеет место осознанный и целенаправленный процесс взаимосогласования; дело, скорее, обстоит так, что в отношении действий другого *предполагается*, что он, как и я, будет действовать в согласии с известными нам обоим и общеразделяемыми нами обоими «фактами», которые мы вместе интерпретируем как «образование»⁵³.

10. Осмысленность, придаваемая конкретному высказыванию, возникает как *эффект ситуации, увиденной действующими субъектами «изнутри»*, а не вследствие понимания правильно структурированных и соотнесенных друг с другом предложений, то есть не на лингвистическом уровне⁵⁴. Таким образом, первичным и необходимым условием возникновения осмысленности является *совпадение ожиданий*, в частности, относительно того, что ситуация коммуникации будет организована, что она будет организована преподавателем, что ее «структура» («план», «суть» и т. д.) и «общая направленность» будут обналичены преподавателем, что преподаватель займет позицию «субъекта, который знает» (причем институциональная позиция, то есть сам статус преподавателя, еще не гарантирует с неизменностью того, что преподаватель будет воспринят в качестве эксперта), а студент — позицию «субъекта, который должен верить, что преподаватель знает», и т. д. Бессмысленность, в свою очередь, оказывается связанной с возникновением «ситуации невозможности формулирова-

ния дальнейших ожиданий в отношении собственных и чужих действий; человек перестает понимать, что дальше будет делать другой и что дальше будет делать он сам» (А. Корбут).

11. Коммуникативные действия студентов в рамках привычной учебной ситуации организуются как *действия-по-выражению-точек-зрения*.

12. Осуществляя свои действия, участники учебной коммуникации исходят из допущения, что происходящее в рамках учебного занятия получает статус «события учебной коммуникации» благодаря самому факту осуществления последовательности ряда действий, структурирующихся как *высказывания-по-очереди*.

13. Действия, совершаемые студентами в рамках учебной коммуникации, выстраиваются как *действия-совершаемые-для-преподавателя*. Это означает, что осуществляемые последовательности действий, которые совершаются на занятиях, осуществляются так, чтобы оказаться опознаваемыми со стороны преподавателя именно как действия учебные, или образовательные, а не какие-либо иные, например, театральные, действия по оказанию помощи больному, действия по проведению судебной экспертизы и т. д.; что они при этом осуществляются надлежащим образом применительно к решаемым на данном занятии «учебным целям» или «заданиям», «данным» преподавателем; а также, что они оцениваются преподавателем по критерию эффективности именно такого способа своего исполнения.

14. В процессе коммуникации действующие субъекты исходят из того, что ее осуществление требует *демонстрации взаимопонимания*, при этом последнее представляет собой не постижение тематической сути того, что говорится, а определенную процедуру, связанную с совершением определенного рода методических действий по опознаванию и демонстрации другому того, что то, что говорится, говорится соответствующим, то есть надлежащим и адекватным применительно к актуальной ситуации образом. Демонстрация взаимопонимания достигается путем *производства эффектов согласия/несогласия*, где признать нечто в качестве взаимно разделяемого и понятного означает *показать, что разделяется тот способ, посредством которого это нечто высказывается*.

15. В том, что касается осуществления образовательных действий, существует также общее допущение относительно того, в чем, собственно, состоит сам процесс этого осуществления: пред-

полагается, что со стороны студентов требуется *демонстрация изменений*, а со стороны преподавателя — *демонстрация опыта*.

16. В отношении коммуникативных образовательных действий существует предположение, что осуществляющие их действующие субъекты должны демонстрировать в своей речи определенную стилистику — их речь должна обладать признаками «научного», или «академического», дискурса. Демонстрация данного стиля означает использование не только научной терминологии, но и соответствующей дискурсивной логики, связанной с установлением каузальных связей в речи, системой ссылок и тому подобными процедурными элементами, позволяющими распознавать коммуникативные действия другого как «правильные» образовательные действия.

17. Коммуникативные образовательные действия соотносятся не только с правилами научного дискурса, но и с тем, что составляет корпус обыденного знания. Привлечение в качестве схем интерпретации знания общих фактов мира повседневности обеспечивает, по всей видимости, своего рода «преемственность» между разными типами рациональности: рациональностью научного теоретизирования и повседневной рациональностью.

18. Обращение к рациональности повседневного дискурса происходит прежде всего тогда, когда образовательный контекст утрачивает свою институциональную четкость, то есть когда осмысление ситуации путем привлечения приобретенных в процессе образовательного опыта способов интерпретации оказывается по каким-либо причинам затруднительным. Структурирование ситуации в этом случае осуществляется посредством обращения к запасу повседневного знания, составляющего, с одной стороны, основу «личного опыта», с другой — «известного каждому». «Провал» в повседневность, как можно предположить, свидетельствует о том, что учебная ситуация утратила свой «воспринимаемый нормальный характер», что в ней произошел «разлом», то есть что она лишилась своей консенсуальной достоверности, но при этом не произошло нового определения, которое придало бы ей «разумность»⁵⁵.

В отношении образовательных событий можно, таким образом, сказать, что они обладают собственным конститутивным порядком, имеющим при этом общие точки пересечения с тем, как организуются «повседневные действия» (в смысле Шюца). Тем не менее области образовательных событий присуща, по всей видимости, своя собственная установка, в соответствии с которой про-

исходит конституирование образовательных действий и отношений. Можно сказать, что главным образом благодаря действию данной специфической образовательной установки любые действия в рамках образовательной институции имеют тенденцию истолковываться как образовательные или, точнее, имеющие обучающий смысл.

II

Итак, я склонна утверждать, что в образовании процесс надления осмысленностью оказывается обусловленным работой мышления в естественной образовательной установке. Это имеет одно немаловажное следствие. Как пишет Абельс, «мы удивительно изобретательны в попытках рационализации того, что поначалу вообще не понимаем, так как это не соответствует нашей рациональности» (Абельс, 1999, 147). Привычные способы рассуждения, способы письма и чтения ритуализируются и становятся тем, что Шюц обозначил как «мир моей рутинной деятельности» (Шюц, 2004в, 347). То, что осуществляется на уровне рутинной деятельности, как правило, не подвергается сомнению и воспринимается как самоочевидное⁵⁶. Оно утратило, по выражению Шюца, свою «интерпретативную релевантность»⁵⁷. Требуется сбой в рутине, нарушение, искажение и т. п., чтобы то, что выполнялось «автоматически» и не становилось предметом вопрошания, вновь обрело свою проблематичность.

Тем не менее, вопрос о том, в каком смысле нечто становится проблематичным, не однозначен, как и не очевиден. Для человека, осуществляющего свои повседневные дела, проблематичность того или иного действия связана прежде всего с целями, которых он стремится достичь, и выбираемыми им для этого средствами. Иными словами, она носит особый прагматический характер⁵⁸. В образовании же — так, как оно интерпретируется здесь — сама непроблематичность должна стать в некотором роде проблематичной. Имеет ли это какие-либо следствия относительно функции педагога, и если да, то какие? На мой взгляд, если мы начинаем интересоваться тем, как привычным образом осуществляем свои действия, то практикуемая нами обычно педагогическая позиция может оказаться под вопросом. То есть она начинает ставиться под вопрос. Это не означает, разумеется, что каждому необходимо осознать и отрефлексировать свои действия на предмет их «самоочевидности». Речь, как мне кажется, может идти о вещах более

операциональных. Например, что оказывается в фокусе педагогического действия? Поскольку сообразно тому, какой политики действий мы будем придерживаться, мы в каждом случае окажемся вовлеченными в различные коммуникативные практики, приводящие, соответственно, к производству различных значений, понятий, объектов, требований «должного», «необходимого», «правильного» и т. д., а также различных способов обоснования и оправдания всего этого.

ОБСУЖДЕНИЕ

— В данном тексте анализируются способы осмысления студентами в рамках занятий текущих событий, выявление которых стало возможным вследствие осуществления «намеренной дестабилизации рутинных оснований привычных действий» за счет включения в типичную учебную ситуацию нетипичных (нарушающих) элементов. Материалом для данного анализа стали письменные работы самих студентов, выполненные в качестве одного из заданий по курсу. Отличались ли действия по осмыслению, вызванные в ходе эксперимента, от привычного поведения в учебных ситуациях, если отличались, то по каким параметрам? Осуществляются ли такие действия в учебных ситуациях без включения провокативных элементов со стороны преподавателя?

— Я описывала не столько действия студентов, которые они осуществляли в процессе написания ими письменных работ, сколько действия преподавателя и студентов, которые они осуществляли в процессе взаимодействия с несколькими различными текстами на протяжении всех занятий в ходе коммуникации, осуществлявшейся на данных занятиях, в том числе и тогда, когда не было «задания» написать письменную работу. Кроме того, не все описанные в тексте действия преподавателя описываются как действия, целью и эффектом которых было изменение (опыта) студентов, как и не все действия студентов описываются как иллюстрации произошедших с ними трансформаций. Было бы довольно самонадеянно утверждать, что определенное действие одного человека, конструируемое им так, чтобы внести момент нестабильности в ситуацию, то есть намеренно конструируемое им как нетипичное, имеет своим прямым следствием «ломку»

привычных действий другого. В конечном счете сама нетипичность является результатом взаимодействия: действие оказывается нетипичным только будучи воспринято, проинтерпретировано и подтверждено реакциями другого как нетипичное.

И студенты, и преподаватель осуществляли различные действия, связанные со множеством моментов организации-осмысления текущей ситуации взаимодействия; и данная организация-осмысление включала в себя различные способы, или «методы», того, как действовать — исходя из того, что и как произошло и что и как может произойти и, вероятнее всего, произойдет, и всякий раз — с внесением «поправки» в осмысление текущей ситуации по мере ее осуществления и развития. Гарфинкель называет это «ретроспективно-перспективным» истолкованием. Посредством «ретроспективно-перспективного» истолкования происходит осмысление ситуации, как правило, независимо от того, что это за ситуация; это обычный способ упорядочивания (понимания) человеком происходящих событий, в этом смысле действия студентов ничем не отличались от привычных. Более того, именно «привычные способы» осмысления и хотелось обнаружить. То есть от студентов не ожидалось непременно «нетипичного» осмысления ситуации. Помимо обнаружения привычности способов упорядочивания ситуации образовательный интерес был направлен на то, чтобы выяснить, как можно «работать с очевидностью». Понятно, что первое второму не равно, это явно показывают кризисные эксперименты Гарфинкеля.

— Вопрос относится к фрагменту фразы «Просьба преподавателя написать рецензии на курс...». Каким образом преподаватель представил свое обращение к аудитории именно как просьбу, что в его действиях (или в способе упорядочивания ситуации ее участниками) могло придать фразе форму просьбы, а не иного типа обращения? Или любое обращение действующего лица, которое соотносится другой стороной с определенной позицией, в данном случае преподавателя, к партнеру по взаимодействию уже определяется одной интерпретативной схемой? Другими словами, что должен был сделать преподаватель, чтобы его слова воспринялись аудиторией именно как просьба (или что-то иное), а не как задание?

— Слово «просьба» здесь не принципиально, можно заменить на «задание», «задание в виде просьбы», «просьбу в виде зада-

ния» и т. п. Я хотела указать не на то, что студенты неверно, неадекватно или как-то не так, как «задумывал» преподаватель, проинтерпретировали его действие, а на то, что данная интерпретация соотносилась с общим переопределением ситуации как ситуации применения преподавателем «нетрадиционных» способов обучения. Но это, действительно, хороший вопрос: при каких условиях слова преподавателя будут восприниматься не как задание, то есть когда в ситуации, не перестающей быть учебной, или образовательной, действия преподавателя могут быть проинтерпретированы иначе, чем задание?

— *Позволяет ли этнометодологический подход Гарфинкеля рассмотреть коммуникацию как динамическое явление, что в данном подходе будет выступать в качестве динамики? Представленное из перспективы данного подхода исследование создает впечатление субстанциальности: есть пресуппозиции, схемы, правила, ожидания и т. д., и они существуют как таковые, наполняясь в каждом конкретном случае неким содержанием, а не конструируются в актуальной коммуникации как таковые, то есть как пресуппозиции, правила, ожидания. Можно ли сказать, что в пределе данный подход стремится к описанию, что производимые нарушающие действия нужны больше как элемент исследовательской практики, чем образовательной, если в качестве последней понимать практику самотрансформации?*

— Смотря как понимать пресуппозиции, схемы, правила ожидания и прочее и на чем делать акцент. У А. Корбута есть очень хорошее замечание на этот счет: «Дело не в том, чтобы описать структуру ожиданий, а в том, чтобы показать механику их функционирования в образовательной практике; важны не сами ожидания, а то, к каким прагматическим последствиям они ведут: ожидая, что преподаватель сделает то-то или то-то, студент выстраивает соответствующим образом свои действия, тем самым сужая репертуар возможных действий преподавателя и побуждая того подтверждать ожидания; возможно, нормальность — это не только, когда другие ведут себя как ожидается, но и когда я могу вести себя как предположительно ожидается другими». Я пыталась как раз показать, как конструируется и организуется учебная ситуация (например, что имеет место обращение к «институционализированному свойству коллективности», но в случае размывания институциональных границ ос-

мысление ситуации имеет тенденцию осуществляться путем обращения к рациональности повседневного дискурса), к чему обращаются при ее интерпретации участники ситуации (а также то, что данные интерпретации, или «оправдания», есть одновременно действия по организации ситуации), что смысл тех или иных действий неотделим от процедуры установления согласия, что ожидания и правила переопределяются в зависимости от того, поддерживаются они или нет другим/другими участниками взаимодействия (так, в анализируемой в тексте ситуации имела место интерпретация действий преподавателя как направленных на обучение другой стратегии интерпретации текста; тем не менее в дальнейшем, не получив подтверждения, она была пересмотрена: действия преподавателя стали осмысляться как направленные на обучение самостоятельности), что при восприятии действий другого [говоря о восприятии действий другого, так же, как и в случае восприятия ситуации, я не имею в виду способы восприятия преподавателя и студентов в психологическом смысле; под восприятием понимаются действия — коммуникативные действия, другие в данном случае не рассматривались — по истолкованию и объяснению («оправданию») происходящей ситуации; Гарфинкель употребляет в связи с этим термин «наблюдаемое-и-сообщаемое»] как разумных предполагается, что ему можно доверять как человеку компетентному, но атрибутирование компетентности осуществляется в рамках самой ситуации и по мере ее развития может быть пересмотрено.

— *В тексте говорится о том, что любые действия преподавателя интерпретировались студентами как обучающие, а сама ситуация определялась ими как образовательная. Каким иным образом могли бы в данном случае студенты интерпретировать действия преподавателя? В начале статьи говорится о том, что за действиями преподавателя стоит некоторое, пусть и не жесткое, «нетрадиционное», но в то же время педагогическое намерение, то есть преподаватель хотел добиться каких-то результатов. Для студентов прояснить этот замысел оказалось сложным, но были ли они так уж не правы, что замысла как педагогического не было вовсе? Можно сказать, что действия преподавателя были «озабочены» образованием, причем не своим собственным, а образованием студентов, что это забота не администратора образования, а педагога, что и было «вычитано» студентами в происходящем.*

— Студентам и не вменяется в вину то, что они все действия преподавателя рассматривали как обучающие — как если бы проект преподавателя состоял в том, чтобы ни под каким предлогом не допустить такого исхода. Обнаружение того факта, что практически у всех действий преподавателя есть тенденция рассматриваться именно таким образом, имеет одно немаловажное, на мой взгляд, следствие, а именно указывает на то, что действует специфическая образовательная установка, собственно, и придающая конститутивный акцент действиям тех, кто действует внутри образовательной ситуации. В любой другой ситуации, не размещающей внутри образовательного поля, вероятно, те же самые действия не интерпретировались бы как обучающие. В этом смысле я полагаю, что любые дифференциации действий, осуществляемых внутри образовательного поля, на «образовательные» и «необразовательные» с необходимостью требуют уточнения, дабы не выглядеть как простые теоретические спекуляции — они все «образовательные»; вопрос в том, в чем, собственно, состоит их образовательный потенциал, что за «образование» кладется в основу их понимания, какие следствия имеет конкретный способ рационализации чего-либо как «образовательного», «обучающего» и т. д.

Этот вопрос, на мой взгляд, касается того, как связаны между собой способ осмысления и упорядочивания ситуации в целом, (не)типичное действие и то, как данное действие имеет место быть, то есть как оно наблюдаемо. Думаю, дело не в том, чтобы совершить «провокативное действие» и сладко вкушать его плоды. Провокативного действия, опять же, как такового не существует. Провокативное действие становится таковым в рамках конкретной ситуации и будучи поддержано/подтверждено другим как провокативное. Поэтому проблема не столько в том, что *намеревается* делать преподаватель, то есть каких изменений в опыте студентов он хочет добиться своими действиями, как и не в том, есть ли у студентов *желание* меняться в соответствии с этими действиями и *правы* ли они в том, как действуют. Проблема в том, чтобы понять, как выстраивается и развивается ситуация взаимодействия и использовать соответствующие обстоятельства ситуации взаимодействия для соответствующих изменений.

— *В качестве одного из действий, производимых студентами, в данном тексте указывается переопределение ситуации с понимания ее как «традиционной» (в начале курса) на «нетрадиционную» (по истечении некоторого количества занятий).*

Могут ли означать подобные действия, что некоторая схема интерпретации инвариантна, безальтернативна? Иными словами, почему в схеме, которая определяла разные действия студентов, сразу не обнаружился второй компонент — «нетрадиционность», ведь «знание» о наличии разных образовательных технологий у студентов есть?

— С этнометодологической точки зрения важен, скорее, вопрос не «почему», а «как»: как тем или иным действиям придается их смысл и с помощью каких средств? И схема, с помощью которой произошло переупорядочивание ситуации, оказывается также одним из средств, в этом смысле она не является безальтернативной. То есть нет инвариантных схем интерпретации, как нет и ситуаций, которые бы упорядочивались на основе некой одной схемы, и собственно сама связь ситуация/схема-рассмотрения-ситуации не столь важна, сколько сам процесс переупорядочивания и переопределения. Ситуация никогда не определена, по крайней мере, однозначно и до конца, она всегда *определяется* — и это как раз и показывают действия студентов — конкретная ситуация и ее понимание в процессе своего осуществления постоянно специфицируются и обрамляются сопутствующими обстоятельствами, уточняются и пересматриваются на предмет адекватности, правильности, разумности и т. д. В данном фрагменте можно отметить два момента: 1) момент, связанный с действием некой общей специфической образовательной установки («нечто преподавалось»); 2) момент, связанный с тем, что само различие «традиционное/нетрадиционное» явилось результатом деятельности понимания-(пере)определения ситуации (его не было изначально), ситуация осмыслялась по мере ее осуществления, ее смысл уточнялся и переуточнялся — при том, что особенно интенсивными действия по осмыслению, если верить Гарфинкелю, становятся в тех случаях, когда наблюдается некое расхождение между привычно ожидаемым и актуальным ходом событий.

— Исследовательская позиция предполагает не только название или обозначение феномена, но и вписывание его в более широкий контекст, в том числе и прагматический. Необходимо пояснить, коль уж возникают обобщения, в каких случаях (контекстах) эти правила становятся конститутивными (центральными), а в каких — свободными (ситуативными). Необходимо, еще раз, не просто констатация каких-то феноменов,

но более широкие рамки их описания и объяснения, некоторая целостность, которая возникает и дает этим феноменам некоторую «общую» судьбу. Какова может быть специфика разграничения конститутивных и ситуативных правил? Почему выделенным особенностям придается статус конститутивных? И через эту «исследованную целостность» можно будет понять и отнести к правилам как конститутивным или свободным?

— То есть имеется в виду, что необходимо объяснить, какие из свойств являются конститутивными, а какие — свободными, еще до того, как что-то выяснится относительно того, в чем вообще они состоят? Описывая то, как студенты интерпретировали текст «Посмотрел фильм „12 обезьян“ с Брюсом Уилисом», я не произвожу классификации конститутивных и свободных правил, а пытаюсь показать, *как* производились эти интерпретации (понятно, что это уже моя интерпретация их интерпретаций, но как сказал Ницше, фактов вообще нет, есть лишь интерпретации; вопрос в их уместности и продуктивности), и указываю на то, что в рамках учебной ситуации при восприятии и осмыслении, в частности, текстов действует определенного рода конвенция, взаимное соглашение, которое поддерживается (но это не значит, что оно не может пересматриваться и корректироваться) действиями преподавателя и студентов, относительно «нормальности» какого-либо текста для той или иной учебной ситуации, но также это позволяет нам кое-что сказать о том, как происходит наделение того или иного образовательного действия осмысленностью, разумностью и т. д. О различии между свободными и конститутивными свойствами событий вообще можно справиться у Гарфинкеля, а также у Абельса (в тексте я ссылаюсь на них, говоря о конститутивных и свободных правилах). Вопрос о конститутивных свойствах образовательных событий открыт. Я говорю о них в заключении, после рассмотрения еще ряда моментов и анализа других материалов. Опять же понятно, что то, что я называю, может быть пересмотрено, уточнено в ходе дальнейших исследований или уже сейчас. Кроме того, у меня не было никакой предварительной структуры, разграничивающей конститутивные и свободные правила, до того, как я стала интерпретировать материал. Я не знала точно, не только каковы конститутивные, а каковы какие-либо другие свойства, но и вообще, в чем именно они состоят (если не считать общего знания на основе прошлого опыта о том, как организуются те или иные учебные ситуации, но этого знания отнюдь не достаточно, иначе вообще не было бы надобности что-либо ис-

следовать в образовании). В этом смысле я старалась делать свои выводы, исходя из самой интерпретируемой ситуации — с учетом, конечно, тех проблем, которые сформулировала для себя.

— *Действия студентов на занятиях часто можно охарактеризовать как действия по восстановлению нарушенной нормальности событий, текстов и т. д. Для чего им надо восстанавливать эту нормальность? Чего они этим добиваются? Какова функция этой нормальности для или в учебной деятельности?*

— Ответить на этот вопрос можно, если принять определенное допущение, а именно: если организационные свойства согласованных действий определяются всем тем, что интерпретируется участниками ситуации как проявление «воспринимаемо нормальных свойств событий» данной ситуации и способов взаимодействия в ней (см.: Гарфинкель, 1999, 2000), то есть если способ организации ситуации означает также и способ ее интерпретации и наоборот, то действия по приданию нормальности были направлены на то, чтобы организовать актуальную учебную ситуацию взаимодействия с текстом как ситуацию, в которой возможно было бы действовать привычным и согласованным образом.

¹ Lebensgeschichte (нем.) — история жизни.

² Шюц говорит о «специфическом когнитивном стиле», которым обладает каждая из областей социальной реальности, или, как он их называет, каждая из «конечных областей значений» (см.: Шюц, 2004г, 424).

³ См.: Шюц, 2004а. Допущения установки повседневной жизни перечисляются также Г. Гарфинкелем (см.: Гарфинкель, 1999, 2000).

⁴ «Действующие люди пытаются представить свои действия таким образом, чтобы они оказались понятными и приемлемыми с точки зрения базисных интересосубъективных фоновых ожиданий. Практические объяснения направлены на „нормализацию“ таких действий, которые не отвечают ожиданиям партнеров по взаимодействию или в каком-либо смысле кажутся или могут показаться неуместными по каким-либо основаниям. В случае практических объяснений речь идет, как правило, не о прояснении действительных оснований или причин действия, а скорее лишь об их практической эффективности в смысле восстановления нарушенного равновесия или угрозы его нарушения в социальном взаимодействии» (Абельс, 1999, 178—179).

⁵ В этом смысле Шюц говорит о мире повседневной жизни как о «верховной» реальности.

⁶ При этом, как можно предположить, чем более институционализирован и ритуализирован набор действий, чем большим церемониальным характером он обладает, тем большей герметичностью и закрытостью будет характеризоваться та область событий, для которой он является конститутивным. Согласно Шюцу, различным областям событий — так как их *переживает* конкретный индивид, — для каждой из которых характерен свой специфический когнитивный стиль, присуща внутренняя непротиворечивость и совместимость друг с другом лишь в отношении этого когнитивного стиля, при этом, как отмечает Шюц, они «не совместимы со значением повседневной жизни» (Шюц, 2004г, 426). В связи с этим Шюц говорит о необходимости «радикальной модификации в напряженности сознания» для того, чтобы можно было совершить переход из одной области в другую: «...конечность [областей значения] предполагает невозможность соотнесения любой из этих областей с какой бы то ни было другой посредством введения некоей формулы преобразования. Переход из одной области в другую может быть совершен... лишь посредством „скачка“...». Этот «скачок» «есть не что иное, как радикальная модификация в напряженности нашего сознания» (Шюц, 2004г, 426—427). Опять же, как отмечает Шюц, границы между различными областями не статичны, «за единственный день или даже час наше сознание может пройти через самые разные степени напряженности и принять самые разные установки внимания к жизни» (Шюц, 2004г, 453).

⁷ Для всех событий релевантны три конститутивных ожидания, состоящие в том, что, исходя из альтернативных возможностей, человек (1) ожидает определенного набора альтернатив; (2) ожидает, что если данный набор обладает силой для него, то он будет обладать силой и для другого; и (3) ожидает, что как он ожидает, что он будет оставаться в силе для другого человека, так и другой человек будет ожидать, что он будет оставаться в силе для него (Гарфинкель, 1999, 2000).

⁸ Среди различных областей социальной реальности Шюц, помимо мира повседневной жизни (который Шюц также характеризует как мир работы), называет, в частности, «мир сновидений, грез и фантазий, особенно мир искусства, мир религиозного опыта, мир научного созерцания, игровой мир ребенка и мир сумасшедшего» (Шюц, 2004г, 426). Помимо этого, говоря о взаимосвязях между различными областями, Шюц указывает, в частности, на проблему, которую он определяет как проблема «анклавов». Под последними он имеет в виду «регионы, которые принадлежат к одной области значения, заключенной в другую» (Шюц, 2004г, 453).

⁹ Данная уверенность основывается на нашем знании — знании, которым все мы обладаем как компетентные члены данного общества; знании, которое мы получили либо посредством собственного опыта, либо в качестве «наследства» от других членов данного общества — соответствующих областей социальной реальности.

¹⁰ Не следует забывать, что «обычно» процесс образования интерпретируется в «освобождающих» терминах: образовательное знание рассматривается как слепок научного, овладение которым должно преобразовать «обыденные» представления студентов, лишив их «наивности» и придав им легитимную силу объективности научной истины. Тем не менее «реальный» процесс осуществления образовательных событий, как правило, не является специаль-

ным предметом рассмотрения ни исследователей, ни самих участников образовательного процесса. Как, например, следует рассматривать следующее обстоятельство, на которое нередко жалуются преподаватели, а именно тот факт, что студенты часто занимаются на лекциях «не тем, чем следовало бы», листают, к примеру, глянцево-журналы, обмениваются впечатлениями о прошедших накануне вечеринках и т. п. (особые нарекания со стороны преподавателей вызывают при этом мобильные телефоны, которые студенты не удосуживаются отключать на время занятий)?

¹¹ Некоторое видение того, в каких взаимоотношениях могут находиться образование, коммуникация и исследование, можно найти в: Korbut, 2005, где образовательные, коммуникативные и исследовательские действия рассматриваются с точки зрения их взаимообусловленности и неразделимости — и в этом смысле как идентичные.

¹² Поскольку именно в таком залоге рассматривается в данном случае образование, то есть как определенная практика, связанная прежде всего с изменением «способа практикования себя» (в терминах Фуко).

¹³ Слова «педагог» и «преподаватель» используются в данном тексте как синонимичные. Это же относится в большинстве случаев и к терминам «образовательный» и «учебный».

¹⁴ Для человека, осуществляющего свои действия согласно установке повседневной жизни, события обладают, как уже говорилось, свойством фона — в этом смысле они, как правило, воспринимаются как само собой разумеющиеся и не подвергаются рефлексивным тематизациям; для того, чтобы они утратили свойства фона и обрели тематическую релевантность, необходима определенная модификация сознания (это верно и в отношении любой другой из областей социальной реальности). Гарфинкель говорит о нескольких способах изменения («модификациях») естественной установки повседневной жизни (см. *Гарфинкель, 2000*). Для наших целей важна в данном случае та модификация, которую Гарфинкель связывает с экспериментальным отчуждением. Данная модификация означает возможность экспериментального разрушения фоновых ожиданий, придающих событиям их естественный характер, за счет умышленной модификации сценических событий, в результате которой данные ожидания систематически дезавуировались бы. При этом «среда того, кто эти атрибуции делает, должна тем самым становиться для него чуждой и странной, а он, соответственно, должен считать себя чужим и действовать в присутствии других в таком качестве» (*Гарфинкель, 2000, 179*).

¹⁵ Гарфинкель пишет: «Объясняя устойчивость и преемственность свойств согласованных действий, социологи обычно отбирают некоторый набор стабильных черт организации деятельности и занимаются поиском переменных, вносящих вклад в их стабильность. Альтернативная процедура оказалась бы более экономичной: начать с системы, обладающей стабильными чертами, и задать вопрос, что бы можно сделать такого, чтобы создать проблему. Операции, которые необходимо было бы выполнить для производства и поддержания аномийных черт воспринимаемых сред и дезорганизованного взаимодействия, должны кое-что рассказать нам о том, как обыденным и рутинным образом поддерживаются социальные структуры» (*Гарфинкель, 1999, 126*).

¹⁶ Мы обладает определенным знанием о том, как привычным образом организируются те или иные ситуации взаимодействия или социальные практики, будучи включенными в данные практики, то есть как компетентные члены соответствующего сообщества. Тем не менее, как я уже говорила, обычно это не становится — кроме случаев нарушения или расхождения между ожидаемым и актуально осуществляемым — предметом специальных рефлексивных тематизаций.

¹⁷ Речь идет о серии учебных занятий, в проведении которых мне любезно предложил поучаствовать А. А. Полонников. Занятия проводились совместно, поэтому далее я, наряду с местоимением «я», буду употреблять также местоимение «мы».

¹⁸ Под словами «образовательный текст» здесь следует понимать любой текст, который предлагается преподавателем студентам в качестве материала для работы в аудитории либо к которому преподаватель отсылает как к источнику знания и который задействуется в дальнейшем в той или иной форме в учебном процессе (в рамках лекции, семинара, на экзамене, при выполнении тех или иных студенческих работ — рефератов, докладов, курсовых, дипломных и пр.), а также сами студенческие работы как сугубо образовательные текстуальные продукты. Как правило, в качестве таких текстов выступают научные статьи, а также тексты из академических (учебных) изданий.

¹⁹ См.: Приложение 1.

²⁰ См.: Приложение 2.

²¹ См.: Приложение 3.

²² См.: Приложение 4.

²³ См.: Приложение 5.

²⁴ Гарфинкель говорит о «базовых правилах» применительно к ситуациям игры, однако наличие данных правил характерно, по всей видимости, и для других ситуаций, речь лишь идет о степени строгости и обязательности в их соблюдении (разумеется, сами правила в том, что касается их конкретной наполненности, будут варьировать при переходе от одной ситуации к другой).

²⁵ Ср.: «Знание о том, как структуры повседневных действий рутинно воспроизводятся, должно позволить нам ответить на вопрос, как мы могли бы эффективно осуществить желаемые беспорядки» (Гарфинкель, 2002, 44).

²⁶ Здесь и далее студенческие эссе и фрагменты из студенческих работ приводятся мной так, как они были написаны студентами, то есть со всеми ошибками, исправлениями, зачеркиваниями и пр.

²⁷ Термин «действия» здесь употребляется в широком смысле, включая (и прежде всего) коммуникативные и текстуальные действия, то есть действия по истолкованию.

²⁸ Гарфинкель говорит, в частности, о «документальных» свидетельствах: обычно в процессе разговора события речи рассматриваются как некоторые «документы», «указатели», презентующие некую совокупность тем обсуждения, в отношении которой собеседники допускают, что обсуждается именно то, что обсуждается (Гарфинкель, 2002, 45). В связи с этим Гарфинкель вслед за К. Мангеймом говорит о «документальном методе интерпретации», используемом как профессиональными социологами в своих социологических исследованиях, так и обычными людьми (см. Гарфинкель, 2003а).

²⁹ В этом, то есть в отношении к формальным структурам привычных действий, а не в отношении к содержательным компонентам речи, состоит отличие употребляемого в данной работе понятия «согласие» от термина «согласие», как оно использовалось в студенческих эссе и устных высказываниях.

³⁰ Под воспринимаемой нормальностью событий Гарфинкель подразумевает «воспринимаемые формальные черты, которыми обладают для воспринимающего лица события среды как случаи некоего класса событий, то есть их *типичность*; их „шансы“ произойти, то есть *вероятность*; их *сопоставимость* с прошлыми или будущими событиями; условия их осуществлений, то есть *каузальную текстуру*; их место в некоем наборе взаимоотношений „средства — цели“, то есть *инструментальную эффективность*; и их необходимость в соответствии с естественным или моральным порядком, то есть моральную *требуемость*» (Гарфинкель, 1999, 127).

³¹ Ср.: «В случаях расхождений между актуальными и ожидаемыми событиями люди включаются в многогранную перцептуальную и мыслительную работу, посредством которой такие расхождения „нормализуются“. Под „нормализацией“ я понимаю восстановление воспринимаемо нормальных ценностей типичности, сопоставимости, вероятности, каузальной текстуры, инструментальной эффективности и моральной требуемости» (Гарфинкель, 1999, 128).

³² А это значит, что действия другого человека могут быть без труда определены как относящиеся к некоему классу известных событий, то есть типизированы; что они могут быть проинтерпретированы на основе сравнения их с чем-то похожим и имевшим место в прошлом; что ясны условия, при которых данные действия были осуществлены и могут повториться в будущем; что мотивы данных действий могут быть при необходимости легко соотнесены с системой «средства — цели»; что данные действия адекватны с точки зрения принятых моральных ценностей (Гарфинкель, 2002, 55). Данные свойства, составляющие «воспринимаемую нормальность» событий, являются общими для членов сообщества, то есть объективными, не зависящими от индивидуальных (биографических, психологических и т. д.) характеристик отдельного человека.

³³ См. в связи с этим: Gergen, 1994, где авторы обсуждают понятие Бернштейна «практико-моральное знание» применительно к научной деятельности. Эти упорядоченные способы говорения, восприятия, действия и так далее «позволяют участникам практики на дотеоретическом уровне а) выделять „единицы“, составляющие предмет исследования, б) формулировать осмысленные вопросы о возможных отношениях между этими единицами и в) выработывать критерии, позволяющие взвешивать приемлемость предлагаемых ответов на эти вопросы» (Gergen, 1994, 5). Как подчеркивают Джерджен и Шоттер, речь идет «не о теоретическом знании, которое можно заранее специфицировать в виде правил, максим и других подобных форм, а о практических навыках, по-разному реализуемых в тех или иных конкретных контекстах. Но это и не просто индивидуальные навыки — в смысле технических навыков, которыми индивид может владеть и применять в одиночку, — поскольку их правильное использование зависит от суждений людей, присутствующих в момент их реализации. Хотя в процессе их приобретения мы можем использовать свои ощущения, данные навыки не определяются ими; более того, эти навыки являются основанием, на котором мы иногда ставим под

сомнение адекватность наших органов чувств. Знание, воплощенное в наших коллективных практиках, — не просто теоретическое или практико-техническое знание, а знание особого „третьего типа“... Это разновидность знания, возникающего *изнутри* отношений, в которых, в процессе их артикуляции, находящиеся вокруг нас люди постоянно морально принуждают нас *быть* определенного рода личностями, присваивать определенную *идентичность* и демонстрировать определенный тип *чувствительности*, то есть быть людьми, которые действуют и осмысляют события и поступки, „правильно“ используя „правильные“ термины. Если у нас не складывается способность действовать в границах дисциплины так, чтобы поддерживать ее как профессиональную традицию, тогда наши коллеги по дисциплинарным практикам будут чувствовать себя вправе отвергать наши высказывания или не станут принимать их всерьез... Нас перестают квалифицировать как легитимных „знающих“» (Gergen, 1994, 6). Гарфинкель вслед за Шюцем говорит в этом смысле о «знании социально организованных сред согласованных действий», знании, являющемся общим как для профессионалов, так и для непрофессионалов и использующимся как нечто само собой разумеющееся, как условие легитимности принятия решений в отношении смыслов, фактов, причинных связей явлений, то есть как условие «компетентности» (Гарфинкель, 2003а, 3).

³⁴ «Социализируясь внутри определенной дисциплинарной практики, мы, конечно же, в первую очередь овладеваем способами употребления языка; нас учат осмысленно относиться к исследовательскому предмету данной дисциплины и к своим коллегам-ученым» (Gergen, 1994, 5).

³⁵ Джеймс Л. Хип говорит, в частности, о «нормативных условиях» письма. Характеризуя письмо как социальное действие, он указывает на три его измерения: письмо социально, поскольку является коммуникацией между одним человеком (писателем) и другим (аудиторией); далее, письмо подчиняется определенным ограничениям — правилам, правам и обязанностям, налагаемым на поведение пишущего; наконец, письмо как социальное действие зависит от обстоятельств, в которых оно совершается (в качестве таких обстоятельств письма могут выступать события, действия других людей, материалы) (Heap, 1989). Академические практики письма и, возможно, чтения, предполагают не свободное употребление языка, а институционально санкционированное, в соответствии с разделяемым и взаимно подтверждаемым студентами и преподавателями «распределением прав и обязанностей, а также правил, касающихся того, что следует сделать... где это следует сделать... и как это следует сделать» (Heap, 1989, 150). О нормализующей функции академического образовательного дискурса более подробно см.: Тягунова, 2003.

³⁶ Оставаясь, как говорит Гарфинкель, «видимыми, но не замечаемыми».

³⁷ Речь идет именно о *трансформации образовательного опыта*, а не изменении личности, мировоззрения, внутреннего мира и т. д., что составляет предмет заботы, в частности, гуманистически ориентированной педагогики.

³⁸ Все приводимые в данной работе иллюстрации представляют собой фрагменты стенограмм, с полными вариантами которых можно ознакомиться, обратившись к автору.

³⁹ Термин «высказывание» так, как он используется в данной работе, отсылает к понятию высказывания М. Фуко: высказывание всегда есть определенное множество, при этом с точки зрения формальной структуры высказыва-

нием может быть как отдельная фраза, предложение, так и несколько предложений или абзацев, к которым, однако, высказывание никогда не сводимо, поскольку оно есть «не структура... но функция существования, принадлежащая собственно знакам, исходя из которой можно путем анализа или интуиции решить, „порождают ли они смысл“, согласно какому правилу располагаются в данной последовательности или близко друг к другу, знаками чего являются и какой род актов оказывается выполненным в результате их формулирования (устного или письменного)» (Фуко, 1996, 88). Ср. также у Делеза: «Каждое высказывание не только неотделимо от некоего „редкого“ и одновременно регулярного множества, но оно и само является множеством: множеством, а не структурой и не системой» (Делез, 1998, 28).

⁴⁰ В этой связи понятно разочарованное высказывание одной из студенток: «Ситуация осталась непроясненной, мы не пришли к чему-то другому, другой стратегии анализа текста...».

⁴¹ Иллюстративным в этом смысле является одно из высказываний студентки: «Текст читается под интерес, он либо подтверждает, либо опровергает собственные мысли...».

⁴² Данное наблюдение было сделано А. Корбутом на одном из аналитических семинаров в ЦПРО БГУ, на котором обсуждались некоторые из описываемых здесь занятий со студентами.

⁴³ Гарфинкель говорит о категориях «личности и типа», участвующих наряду с такими категориями, как узнаваемость и незнакомость, интимность и анонимность, в организации социального мира (см.: Гарфинкель, 2003б, 13). Данные категории входят в набор определяющих свойств событий повседневной жизни.

⁴⁴ Из комментария А. Корбута: «А кроме того, это та тема, которой владеют все добропорядочные члены нашего сообщества, о которой все могут иметь свое мнение; это позволяет легче выносить суждения с меньшей аргументацией (с одноклассником соглашаться легче, чем с Выготским или преподавателем)».

⁴⁵ Замечание было сделано Д. Королем.

⁴⁶ «Субъект, который должен знать», и «субъект, который должен верить», — термины Р. Мочника; он употребляет их в ином контексте (Мочник, 2001).

⁴⁷ При этом, скорее всего, дело обстоит таким образом, что и студент, и преподаватель прекрасно знают, что их действия во многом обусловлены занимаемыми ими местами в рамках конкретной институции — системе образования, — то есть, другими словами, они знают, что их «знать» и «верить» являются атрибутами не их самих как таковых, а занимаемых ими позиций, предполагающих осуществление определенного рода отношений.

⁴⁸ Гарфинкель, в частности, отмечает, что в своих интерпретациях индивиды как члены коллектива обращаются к «институционализированному свойству коллективности». При этом Гарфинкель подчеркивает, что ссылки на различные общественные структуры при оценке разумности действий не делаются «на какие-либо общественные структуры вообще», а являются ссылками на те общественные структуры, которые данное действующее лицо рассматривает в качестве реально или потенциально известных ему вместе с другим действующим лицом. Причем опять же речь идет не о *любых* обществен-

ных структурах, известных им обоим, а о *нормативно ценных общественных структурах*, состоящих из «нормативных свойств общественной системы, *увиденных изнутри*» (Гарфинкель, 2003а, 12—13).

⁴⁹ Разумеется, сама категория «функция высказывания» может быть рассмотрена с различных позиций; здесь данное понятие выступает в фукианском смысле. Кратко, хотя и несколько упрощая, вероятно, мысль Фуко, можно сказать, что всякое высказывание соотносится: 1) с некоторой областью объектов; 2) субъектом; 3) полем других высказываний и, наконец, 4) некоторой областью материального (подробнее см.: Фуко, 1996, гл. «Функция высказывания»). Меня будут интересовать прежде всего те отношения, которые высказывание устанавливает с другими высказываниями, и те следствия, которые данное установление имеет или может иметь для образовательного опыта субъекта.

⁵⁰ В частности, одним из немецких педагогических психологов Клаусом Конрадом разработана специальная методика работы с текстом, направленная на то, чтобы обучить студентов стратегиям обращения с текстами на предмет наиболее эффективных способов «добывания знаний» из них (см.: Konrad, 2001). См. в связи с этим мою статью «Метафизика текста и онтология „Я“», где более подробно рассматриваются основные положения данной методики.

⁵¹ Все эти формулировки были сделаны в качестве комментариев А. Корбутом, за что я выражаю ему искреннюю признательность.

⁵² Общераспространенный педагогический дискурс конституирует, как правило, знание в терминах «избытка» (у преподавателя) и «нехватки» (у студента), соответственно рационализируя образовательный процесс как процесс по восполнению данной нехватки.

⁵³ Гарфинкель говорит в этой связи про всеобщее молчаливое представление о разумности, которое является конститутивным для наших практических действий (см.: Абелс, 1999, 140—141). Речь идет о том, что в своих действиях мы необходимым образом основываемся на определенном рода допущении, состоящем в том, что мы поступаем рационально и осмысленно независимо от того, насколько рациональны и осмысленны наши действия в действительности, — мы исходим не из осмысленности действий самих по себе, а из предварительного допущения об их осмысленности, принимаемого в качестве само собой разумеющегося.

⁵⁴ Ср. у Гидденса: «Смысл в коммуникативных актах, каким его производят обычные действующие люди, нельзя уловить просто в лингвистических терминах, точно так же, как не может быть он переведен и в термины формальной логики, которая не обращает никакого внимания на контекстуальную зависимость» (Гидденс, 2002, 291).

⁵⁵ Здесь необходимо привести комментарий, сделанный относительно данного фрагмента А. Корбутом: «Как следствие, можно говорить о стремлении участников образовательных ситуаций (как и любых других анклавов значений) приписывать, в целях экономии усилий, рациональность самим этим ситуациям, а не привносить ее извне (проще иметь в каждом городе отдельные квартиры, чем переезжать из города в город со своей квартирой); учебные ситуации, лишённые соответствующего смысла, перестают быть учебными, а не переносятся под рубрику обыденной рациональности бытового мира; именно

за счет этого мы можем все-таки добиваться бессмысленности в образовании, потому что в противном случае было бы тотальное присутствие смысла».

⁵⁶ В отношении «мира рутинной деятельности» Шюц пишет: «В его пределах все — если не доказано обратное — знакомо мне и, следовательно, рассматривается как неоспоримая данность. Это мир знакомых тем, знакомых интерпретаций и даже систем мотивов, управляющих моими действиями, — привычное обладание предшествующим опытом и оправданными ожиданиями» (Шюц, 2004в, 347–348).

⁵⁷ Из высказываний одной студентки: «Зачем искать проблему, смысл? Не достаточно ли того, чтобы было просто интересно? ...может быть, всех все устраивает?».

⁵⁸ См. у Гарфинкеля: «Второе допущение (установки повседневной жизни. — Т. Т.) Шюц обозначает как практический интерес человека к событиям мира. Релевантные черты событий, отбираемые его интересом к ним, несут с собой для человека в качестве *своего* инвариантного свойства то, что они могут актуально и потенциально влиять на его действия и подпадать под влияние его действий. При этом предполагаемом свойстве событий человек принимает точность своих упорядоченных событий как проверенную и проверяемую без подвешивания релевантности того, что ему известно в качестве факта, предположения, гипотезы, фантазии и прочего благодаря его телесным и социальным позициям в реальном мире. События, отношения между ними, их каузальная текстура не становятся для него предметами теоретического интереса. Он не санкционирует представление о том, что при обращении с ними правильно подходить к ним с тем правилом, что он ничего не знает или может допустить, что ничего не знает, „просто чтобы увидеть, к чему все это приведет“. В повседневных ситуациях то, что он знает, есть неотъемлемый элемент его социальной компетенции» (Гарфинкель, 1999, 161–162).

УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИТУАЦИИ

В. А. Герасимова

В этой главе в центр внимания помещены типичные коммуникативные действия, базовые ожидания участников учебных ситуаций, уточнены конститутивы их позиций, а также обстоятельства, при которых одни взаимодействия ими поддерживаются, а другие отвергаются. Коммуникация «пришита» к своим же условиям, которые препятствуют ей сформировать открытое пространство возможностей и совозможностей для каждого из участников.

В качестве основного анализируемого материала мы использовали стенограммы нескольких занятий¹, проходивших на отделении психологии факультета философии и социальных наук БГУ в рамках курса «Основы профессионального мастерства психолога» (2000—2001 гг. и 2004—2005 гг.), а в качестве дополнительного — свободные эссе, написанные студентами после окончания этого курса, сборник статей ведущих преподавателей БГУ «Кафедра — ключевое звено качества университетского образования», интервью с преподавателями и студентами БГУ (2004 г.).

Прежде чем приступить к анализу учебной коммуникации, сделаем несколько вводных замечаний.

Все формы взаимодействия преподавателя и студента составляют коммуникативное пространство. Как замечает П. Вацлавик, все есть коммуникация (сообщение, взаимодействие), даже отказ от нее. Образовательная практика легитимизирует определенный тип взаимоотношений, выступая его нормировщиком и ограничителем. В свою очередь, коммуникация выступает тем полем, в котором формируется некоторая «конечная область значений», такая, например, как образование. «Каждая область значения — верховный мир реальных объектов и событий, в который мы можем встраиваться своими действиями, мир воображений и фантазмов, как, например, игровой мир ребенка, мир сумасшедшего, а также мир искусства, мир сновидений, мир научного созерцания — обладает своим особым когнитивным стилем. И именно этот особый стиль, характеризующий некоторую совокупность

наших переживаний, конституирует их как конечную область значений» (Шюц, 2004а, 511). Когнитивный стиль понимается как особый тип конструирования реальности и одновременно как схема ее интерпретации. Как показали ученики А. Шюца П. Бергер и Т. Лукман, когнитивность здесь становится практически равноценной коммуникации, ибо ряд когнем вырабатывается, поддерживается и транслируется через определенный тип коммуникации (Бергер, 1995).

Социальные практики как целостности особого рода становятся ставкой коммуникативных игр. В каждой такой специфической коммуникации формируется субъект практики (например, образовательной, профессиональной и др.), и благодаря ей поддерживается целостность, стабильность практики. Как показано французским социологом П. Бурдьё, именно коммуникация является основным компонентом и механизмом организации любого поля (Bourdieu, 2001). Особенности поля определяются специфической коммуникацией между ее агентами, позициями, структурами и т. д., в коммуникации происходит определение, переопределение агентов, правил взаимодействия, ставок игры и собственно поля как такового. Однако, в свою очередь, поле как особым образом организованная система регулирует коммуникативные действия своих агентов, определяя тип коммуникации, то есть коммуникация оказывается привязанной к ряду правил и ограниченной ими. При изучении практик собственно коммуникативные действия, часто неосознанные, в высокой степени рутинизированные и ритуализированные, становятся ключом к пониманию социальных практик. П. Бурдьё показал, что разные поля обладают разной коммуникацией (научная коммуникация, журналистская, литературная, образовательная и т. д.) и пытаются обеспечить появление запланированных продуктов (например, необходимых с точки зрения практики идентичностей или схем действия) и минимизировать вероятность появления побочных, несанкционированных продуктов, которые, с точки зрения данной практики, носят маргинальный или даже аномальный характер. Таким образом, коммуникация как неограниченное поле возможностей постоянно оказывается ограниченной определенными правилами, схемами.

Коммуникативные действия дифференцируются в соответствии с теми областями деятельности человека, теми практиками, в которых он принимает участие. Определение ситуации коммуникации (то есть схемы взаимодействия) становится важным

для ее субъектов, ими ставится вопрос об уместности тех или иных коммуникативных действий в тех или иных обстоятельствах. Здесь можно вспомнить теорему У. Томаса: «Ситуации, определенные как реальные, реальны по своим последствиям». У. Томасом и другими социологами (Г. Мид, П. Бергер, Т. Лукман) показано: то, что человек или группа будут делать в какой-либо ситуации, зависит от того, как они определяют ее, а также, что определение ситуаций возникает из интеракции и коммуникации (Аргайл, 2001, 45). Неадекватность коммуникативных действий ситуации приводит к нарушению нормального хода событий, при этом становятся необходимыми действия по переопределению ситуации и затем изменение собственных коммуникативных действий, появляется необходимость, например, в экспертной помощи: ситуация воспринимается либо как психиатрическая, либо как требующая вмешательства правовых органов, либо экспертов из каких-то других областей (Бергер, 1995). Зависимость коммуникативных действий от определения человеком ситуации коммуникации (что происходит, если нарушать негласно установленные, согласованные коммуникативные порядки, провоцировать правила, конститутивы коммуникации) показана в серии кризисных экспериментов Г. Гарфинкелем. Коммуникация (коммуникативные действия участников коммуникации) и определение ситуации коммуникации в целом находятся в непосредственной связи между собой.

Описанию способов коллективного определения ситуаций взаимодействия на основе неявных интерпретативных схем, которые организуют опыт участников, но сами остаются нетематизированными (социальные фреймы), посвящает многие свои работы американский социолог и социальный психолог И. Гофман. В зависимости от того, как люди определяют ситуацию, они предпринимают разные коммуникативные действия. И. Гофман показывает, как люди в коммуникации постепенно начинают определять ситуацию, используя разные схемы понимания, и их действия становятся зависимыми от этих определений.

С помощью набора фреймов, который человек приобретает в ходе первичной и вторичной социализации, человек научается, условно говоря, отвечать на вопрос, что происходит. И. Гофман пишет: «Заметим, что одним из следствий этой обучающей программы является трансформация мира в такое место, которым можно непосредственно управлять и которое поддается пониманию в терминах системы социальных фреймов» (Гофман, 2004,

93). Социальные фреймы представляют собой, прежде всего, интерпретативную систему: «Когда в нашем западном обществе человек распознает какое-либо конкретное событие, во всех случаях он вкладывает в свое восприятие одну или несколько систем фреймов или схем интерпретации, которые можно назвать первичными... Однако независимо от степени своей структурной оформленности первичная система фреймов позволяет локализовать, воспринимать, определять практически бесконечное количество единичных событий и присваивать им наименования» (Гофман, 2004, 81).

Использование системы социальных фреймов или схем характерно для любой деятельности человека, в том числе и для образовательной. Образовательный фрейм — один из самых устойчивых и «очевидных», объективированных фреймов, поскольку каждый человек в течение жизни так или иначе связан с образовательными учреждениями, постепенно накапливая и систематизируя опыт учебного взаимодействия.

Использование неявных интерпретативных схем облегчает общее взаимопонимание субъектов образовательного процесса и создает ощущение нормальности происходящего. Повседневное учебное взаимодействие преподавателей и студентов находит отражение в такой схеме, репрезентируя тем самым некоторый личный опыт. Схемы имеют социальную природу, разделяются членами образовательного сообщества и тесно связаны с языковой картиной мира. Схема представляет собой набор прескрипций или норм, которые позволяют преподавателю и студенту опознавать ситуацию как учебную и вести себя в ней согласно этому определению. В схеме схватывается и объективируется реальность образования. Метафора схемы позволяет представить операциональный момент практики, представить одновременность действия правил практики, основные объекты, связи между ними, поскольку через них задается общий принцип, динамизирующий схему. Схема реализуется на всех уровнях образования в построении учебных курсов, в отношениях между преподавателем и студентами, в их высказываниях по поводу образования. Все поле высказываний регулярно и подвижно, оно непрестанно изменяется. Однако любое высказывание в его рамках использует весь механизм правил, которыми определены его объект и отношения. Правила никогда не даны в определении. Они пересекаются между собой и создают пространство, в котором сосуществуют. Они существуют именно как схема, задающая одновременное

их действие. Невозможно отыскать какое-нибудь единичное высказывание, которое бы их, собственно, артикулировало.

Коммуникативное пространство является формально свободным местом, где встречаются преподаватель и студент, которые начинают определять, согласовывать, подтверждать или не подтверждать схемы учебного процесса. Определение ситуации как учебной не сводимо лишь к таким нормативным аспектам ситуации, как наличие преподавателя, студентов, аудитории, конспектов, ручек. Необходимы коммуникативные действия, которые бы позволяли преподавателю опознавать (на основе схем) студентов как студентов, и вести себя с ними как преподаватель со студентами, и коммуникативные действия, которые бы позволяли студентам опознавать преподавателя и вести себя в отношении него как студенты.

Мы будем производить анализ схем и соответствующих коммуникативных действий преподавателя и студентов, используемых ими в повседневных педагогических взаимодействиях. Для этого нам необходимо выяснить, каким образом студенты и преподаватель определяют ситуацию как учебную и какие действия они в ней предпринимают, чтобы ее поддержать, структурировать как таковую, сохранить или же, наоборот, спровоцировать, поставив под сомнение некоторые ее конститутивы.

Повседневность является не только особой реальностью, но и одним из способов упорядочивания или поведения в других реальностях: образовательной, научной, профессиональной, то есть повседневность существует внутри других реальностей. В каждой реальности есть часть универсума, который является для сообщества консенсусным, либо овеществленным. Можно трактовать повседневность не как особую реальность, но как структурный компонент любой реальности.

А. Шюц характеризует повседневное мышление системой типизаций. Типы, с помощью которых воспринимается мир, основаны на интерпретации и предыдущем знакомстве с ним, личном или передающемся с помощью других. Повседневное знание характеризуется особым опытом существования в нем, «опыт в форме „наличного знания“ выступает как схема, с которой мы соотносим все наши восприятия и переживания» (Шюц, 1988, 129). Данный запас в форме наличного знания воспринимается как нечто само собой разумеющееся, это знание, которое дано как типичное, а «это означает, что оно несет в себе открытый горизонт похожих будущих переживаний» (Шюц, 1988, 129). Восприятие

мира происходит типизировано, однако каждый человек находится в своей биографически детерминированной ситуации. Системы релевантностей определяют элементы, которые составляют основу обобщающей типизации, и те элементы, которые станут характерно типичными или индивидуальными и уникальными.

Одним из базовых механизмов конструирования общей образовательной реальности является механизм подтверждения значений в коммуникации. Для образовательного процесса важно, что и преподаватель, и студент сходным образом определяют ситуацию, обладают набором схожих представлений о ситуации их отношений и ведут себя, исходя из этих представлений, преодолевая тем самым различие индивидуальных перспектив². Все субъекты образовательной практики безоговорочно принимают существование этой реальности, отношений в ней и объектов, там находящихся, исходя из разделяемых типизаций.

Повседневное мышление строится на базе двух основных идеализаций: взаимозаменяемости перспектив и совпадения системы релевантности. Первая предполагает, что «я считаю само собой разумеющимся и предполагаю: другой считает также, что если я поменяюсь с ним местами и его „здесь“ станет моим, я буду находиться на том же самом расстоянии от объектов и видеть их в той же самой типичности, что и он в настоящий момент. Более того, в пределах моей досягаемости будут находиться те же самые вещи, что и у него сейчас» (Шюц, 1988, 131). Вторая значит, что «до тех пор, пока не доказано обратное, я считаю само собой разумеющимся — и предполагаю, другой считает также — что различия перспектив, порождаемые нашими уникальными биографическими ситуациями, несущественны с точки зрения наличных целей любого из нас. И что он, как и я, то есть „мы“, полагаем, что выбрали и интерпретировали актуально и потенциально общие объекты и их характеристики тем же самым или, по крайней мере, „эмпирически тем же самым“, то есть тем же самым, с точки зрения наших практических целей, образом» (Шюц, 1988, 131). Студенты обладают одними типизациями, поэтому можно считать с этой точки зрения, что один студент в принципе не отличается от другого, аналогично и у преподавателей — различия в типизациях обусловлены биографически детерминированными ситуациями. Эти «знания» задают общую реальность и выступают средством ее конструирования и поддержания, они облегчают и делают возможными коммуникацию по поводу образования, сам процесс образования для них как таковой.

Разность позиций преподавателя и студента в образовательной практике объяснима с точки зрения положения А. Шюца о социальном распределении наличного знания. Преподаватель и студент, занимающие разные позиции в этой общей практике, в общей реальности, имеют разный наличный уровень знаний и разную возможность доступа к этим знаниям. Одни имеют смутное, неопределенное знание, другие — четкое и ясное.

Таким образом, определение образовательной реальности зависит от общих коммуникативных действий преподавателя и студента, их способности ими сконструировать и поддержать общую реальность. Это практика отношений двух субъектов — преподавателя и студента, действиями которых определяется процесс и результат обучения и их собственная идентичность как преподавателя и студента.

* * *

Для понимания того, какие схемы стоят за образовательным процессом и какие педагогические действия совершаются участниками коммуникации для определения и переопределения ситуации, обратимся к стенограммам занятий, письменным работам студентов, высказываниям преподавателей. При анализе этих материалов нас интересует прежде всего язык, используемый преподавателями и студентами для придания смысла своим действиям: какой логике он подчинен, в какую языковую образовательную реальность вовлечен. Нас не интересует вопрос истинности или ложности определенных высказываний, сделаны они искренне или для демонстрации чего-либо, поскольку сама возможность демонстрации апеллирует к некоторому стандарту. Мы сделали попытку проанализировать имеющийся материал *содержательно* (нормативный план) — на предмет того, какие же представления разделяются, эксплицируются, и *коммуникативно* (коммуникативный план) — то есть какие коммуникативные действия осуществляются преподавателем и студентами в рамках занятий.

Особый интерес представляют стенограммы занятий, поскольку они фиксируют собственно учебную коммуникацию между преподавателем и студентом на занятиях: как она возникает, развивается, какие цели преследуются и какие действия в ней совершаются. Письменные отчеты и эссе также представляют ценность, но как особые действия по концептуализации собственных

представлений об учебной деятельности и того, что происходило на занятиях. Кроме универсума мнений, они представляют собой еще и коммуникативное действие в отношении преподавателя, которое может обладать специфической социальной эффективностью.

Преимущество стенограммы состоит в том, что можно последовательно «останавливать» определенные эпизоды и рассматривать их более пристально, комментируя их. Мы не претендуем на абсолютность анализа, но пусть наш комментарий послужит той отправной точкой, из которой может начаться другая коммуникация.

Занятие 1³

Преподаватель. Так, мы с вами в прошлый раз обсуждали вопрос о том, насколько каждый из предложенных вам текстов может быть оценен с точки зрения того, насколько творчески он был написан, насколько творческим был подход при его создании. Другой вопрос, тоже очень интересный и крайне важный, который может быть поставлен в отношении этих текстов, — это вопрос о том, являются ли данные тексты психологическими. Попробуйте сейчас ответить на этот вопрос в отношении каждого текста и те критерии, по которым вы оцениваете их как психологические или непсихологические, зафиксируйте в виде нескольких критериев и запишите их, пожалуйста, на бумагу. Можно так думать: создали текст — значит, психологический? Так? Или непсихологический? Или еще какой-то? (Длительная пауза.) Вы можете просто подумать... и сделать, предположим так, творческий текст...⁴

Преподаватель начинает занятие. Первая реплика, как правило, задает последующее содержание и тип работы на занятии. Данной репликой преподаватель, во-первых, структурирует ситуацию как учебную, центрируя вначале внимание на себе, показывая тем самым, что с этого момента должен начаться тип учебного взаимодействия, во-вторых, указывает на характер предстоящей работы, которая будет делаться сегодня, дает задание. Обратим внимание на то, как он это делает. Прежде всего он минимальным образом реконструирует содержание взаимодействий на прошлых занятиях, обеспечивая таким образом целостность и непрерывность всего курса, для него оказывается важным, чтобы ситуация воспринималась студентами не как начатая «с нуля» (с новой темы, с нового задания, иногда лишь формальным образом связанного с предыдущим), но как продолжающаяся.

В то же время нетрудно заметить, что преподаватель лишь контурно определяет задание — не дает никаких дополнительных пояснений, откуда, например, взялся вопрос о психологичности текстов, почему он так важен и интересен в рамках данного курса, не указывает даже формального адресата, кому это важно и интересно, не называет тему, в рамках которой необходимо такого рода задание, то есть не вписывает занятие в какую-либо прагматическую внешнюю логику. Преподаватель путем формулирования максимально простого задания создает ситуацию локальной неопределенности, организуя пространство возможного вокруг как самого задания, так и способов его выполнения для интенсификации процессов конструирования значений самими студентами. Ситуация локальной неопределенности задает благоприятные условия для самоорганизации студентов в плане содержания занятия⁵.

В анализируемом нами случае действия преподавателя обусловлены не дисциплинарной логикой, а скорее, коммуникативной, поскольку здесь нет иерархии тем, подчиненных некоторой центральной инстанции, а есть набор вопросов, открытых содержания, которым посвящено обсуждение. За счет преемственности коммуникации на занятиях обеспечивается контроль предмета обсуждения, поскольку, в отличие от повседневного разговора, где предмет может «скакать», сколько ему угодно, или быть в принципе «беспредметным», образовательная коммуникация относительно монопредметна.

Преподаватель. *Итак, как вы оценили, а, тексты? Претендуют ли они на психологичность и по каким критериям? Ну вы полните, да, ситуация у нас с вами учебная, а не зачетная, поэтому все ваши идеи... поэтому все ваши идеи будут... фиксироваться... на магнитофон...*

Студентка Ю. *...ну, эффект творчества... нн... нн...*

Преподаватель. *Юля, еще раз, то есть, как бы, если в тексте употреблено слово «психология», то это означает, что...*

Одним из основных моментов определения коммуникации как учебной является выстраивание взаимодействия через логику задания. Для того чтобы ситуация развивалась как учебная, студенты, по их представлениям, должны локализовать себя внутри задания, внутри организованного, очерченного преподавателем пространства. Первая студентка начинает что-то говорить, неважно, что она говорит содержательно, но важна ее первая реп-

лика как таковая, как коммуникативное действие. Это свидетельствует о том, что задание принимается и студенты согласны вступить в коммуникацию. Этой, пусть невнятной, репликой «ну, эффект творчества... нн... нн...» открывается, как бы разгерметизируется коммуникативное пространство, в котором ранее наличествовал только преподаватель. Здесь важна генеративность реплики, на что преподаватель и обращает внимание, встраиваясь в высказывание первой студентки. Так, К. Джерджен и Дж. Шоттер отмечают: «Один человек приветствует другого, а тот в ответ приветствует первого: открывается потенциал для дальнейшего дискурса, в то время как молчание не дало бы ему возникнуть» (Gergen, 1994, 18).

Преподаватель стремится своей репликой сделать возможным высказывание студента, он как бы повторяет его мысль, однако недоговаривает до конца, давая студенту возможность либо повторить то же самое, может быть, иными словами, либо отказаться от высказывания, то есть он предоставляет студенту возможность отнестись к его собственному высказыванию. Эта же реплика задает определенный педагогический дискурс, она обращена и к некоторой конкретной студентке Юле, и одновременно ко всем другим студентам, предлагая им включиться в обозначенное Юлей и преподавателем коммуникативное пространство. В плане коммуникации преподавательское действие становится возможным лишь благодаря высказыванию студента. Педагогическое действие, коммуникативное действие возникают на границе между преподавателем и студентом, они становятся их со-творчеством, обозначая то место, в котором возможны и их высказывания, и высказывания других. Вспомним здесь еще одну мысль из текста К. Джерджена и Дж. Шоттера, важную для понимания всего разворачивающегося на занятиях действия: «Мы обнаруживаем, что не только нельзя заранее предсказать, какова будет реальная коммуникация, но и, очевидно, невозможно установить того, кто несет ответственность» (Gergen, 1994, 18, 19).

Студентка Ю. ...нн... как бы текст рассказывает именно о психологии; например, можно считать, что, ну, обычный психологический сборник... там различные такие тексты; поэтому этот... ну, как мне кажется, с этой точки зрения, его темы, получится, что это психологическая психология... Преподаватель. Все-таки этот текст — о психологии или психологический?

Студент фиксирует внимание на теме текста, на содержательно-формальном аспекте, пытаясь отвечать на вопрос преподавателя. Для студента важно поддерживать коммуникацию в форме «вопрос — ответ» даже тогда, и особенно тогда, когда студенту не ясно, что отвечать и каковы критерии оценивания преподавателем (он подразумевает, что любой ответ оценивается преподавателем). Таким образом студент пытается одновременно и угадать мнение, критерии оценки преподавателя, и извлечь некоторое содержание для себя, и сохранить ощущение присутствия преподавателя как гарантию нормальности учебной ситуации. Выстраивание студентом учебной коммуникации в форме «вопрос — ответ» является средством опознавания ситуации как учебной и в то же время опробованным ритуальным механизмом управления, ведущим к нормализации ситуации. Для этого студент выстраивает свои высказывания таким образом, чтобы спровоцировать вопрос преподавателя, то есть он постоянно возвращает логику вопроса-задания с последующим своим ответом на него, динамизируя ситуацию взаимодействия в целом.

Для студента становится важным действие само по себе, потому что во многом учебная ситуация опознается через ряд рутинизированных актов: сделал доклад, ответил на семинаре, записал лекцию в конспект, посетил практическое занятие и т. д. В данном случае студент стремится скорее представить себя хорошим студентом, показать, что он внимательно слушает преподавателя и выполняет задание. Высказывание студента принимает форму квазиразсуждения: *«...с этой точки зрения... получится, что это...»*. Данная форма позволяет студенту высказаться (сделать действие) в достаточно нейтральной форме (снять с себя ответственность), показать преподавателю проделанную работу и тем самым завершить свою часть микрообщения, уступив место следующему учащемуся. Таким образом обеспечивается возможность участия в коммуникации по цепочке, по очереди остальных студентов. Здесь функция высказывания — в передаче «эстафетной палочки». Мы видим, что студент не оставляет содержательных зацепок, позволяющих следующему студенту длить «переданное» высказывание. Чуть ниже мы увидим свидетельство субъективной для студента завершенности микрообщения: на следующий вопрос преподавателя, который, возможно, обращен к его высказыванию, отвечает не он, а другой студент. Может даже сложиться впечатление, что учащийся стремится сделать высказывание максимально размытым, чтобы в памяти преподавателя остался лишь факт ответа данного сту-

дента, а не содержание его высказывания. Тем более, что на одном из первых занятий с этой группой преподаватель ввел следующий критерий оценивания:

Преподаватель. *Да, еще такое небольшое замечание в начале, я с этого занятия, поскольку вы себя определенным образом ведете на занятиях, буду еще оценивать то, как вы активно слушаете на занятиях, кроме того, что активно что-то делаете.*

Также для студентов становится важным не только сам факт ответа как выполнения учебных действий, но и идентификация преподавателем его как «индивидуального вкладчика»:

Преподаватель. *...либо какие качества мы выделяем как организаторы профессионального образования, в том числе преподавания, то есть в вузе, вы заканчиваете университет и получаете квалификацию психолог — преподаватель психологии, да, то есть вас готовят как преподавателей, а не только как психологов. И Таня предложила...*

Лена. *Лена.*

Преподаватель. *...Лена нам предложила такую версию, что в зависимости от того, как настроен преподаватель, например, ну вообще или в частности в отношении данной аудитории, определяет эффективность усвоения студентами знаний⁶.*

Преподаватель своим вопросом пытается вернуть реальность задания⁷, вызвать более развернутое высказывание студента, избегая при этом каких-либо оценивающих или каким-то образом обозначающих его собственную позицию (и позицию студента) высказываний. Для преподавателя важен не столько ответ на вопрос, сколько генерирование потенциальных высказываний.

Студентка Н. *Ну, тут мы берем... что значит понимать под словом «психологический». Если то, что, например, текст воздействует на умы людей, заставляет их о чем-то задуматься, поднимает вечные вопросы, то это, с одной стороны, психологический; если этот текст просто о психологии, если мы берем критерий то, о чем именно текст, то тоже можно считать, что это текст психологический. Поэтому здесь можно разделить вот эти два плана; с одной стороны, эти оба текста психологические, но с разных точек зрения... Но второй текст о творчестве созидания нового я бы, если подумывать, не относил бы к психологическим вообще.*

Преподаватель. *Настя, а почему?*

Студентка Н. *Не знаю. Обычно... На психологический он не смахивает. Для меня! Значит, действительно... точка зрения, что психология здесь*

|| как-то затрагивается... но не слишком сильно. Здесь, по-моему, больше о творчестве говорится, чем о психологии...

Студенты выделяют два вида заданий, которые, по их мнению, может дать преподаватель: это задания типа математической задачи, где нужно найти единственно правильный ответ, и задания на рассуждение, где может быть множество точек зрения и соответственно множество решений. В зависимости от того, к какой схеме задания студенты отнесут полученное, они и будут избирать тактику поведения. Тут мы видим, что студент затрудняется определить точно, что за задание перед ним. В первой части высказывания он стремится использовать речевые стратегии заданий задачного характера, пытаясь очертить исходные условия и предоставляя ответ в зависимости от сформулированного условия. Во второй, которая начинается словами «*Но второй текст...*», видна попытка апелляции к коммуникативным условиям заданий-рассуждений, к ситуации, где невозможно точно сказать, что правильно, а что неправильно, и происходит опознавание ситуации как обучения мыслить. Такого рода идентификация находит свое выражение в действиях по формированию и формулированию личного мнения. Заметим, что студенты пытаются выстроить взаимодействие так, чтобы их действия могли быть оценены преподавателем или как правильные, или как неправильные.

В данном эпизоде можно увидеть и попытку студента уйти от некоторого повседневного само собой разумеющегося понимания «психологического». Говорящий апеллирует к условности определений, их зависимости от вводных предпосылок определения. Говоря метафорически, этот эпизод обнаруживает «дрожание» коммуникативной ситуации, происходит отказ от стабильности само собой разумеющихся знаний, имплицитных значений.

Вопрос преподавателя «*Настя, а почему?*» представляет собой запрос на комментарий студентом высказывания путем возвращения к нему. Педагог пользуется своим правом задавать вопросы, однако ситуация не задается им строго как нормативная, где право задавать вопросы имеет лишь преподаватель. Его вопросы — это действия, которые нужны лишь для генерации дискурса, на базе которого возможна коммуникация. Однако студенты так не определяют ситуацию, они чувствуют себя обязанными получать вопросы, отвечать на вопросы, но не задавать их, поддерживая таким образом иерархию отношений, традиционный стиль

занятия и традиционный способ получения знания. (Заметим, что студенты не задавали никаких вопросов не только на этом занятии, но и на других, даже тогда, когда логика и действия преподавателя были для них неясными.)

Отступление первое

С развиваемой в этой главе точки зрения, «вопрос-ответная» форма взаимодействия выступает для студента важным «дифференцирующим показателем», определяющим ситуацию как учебную. В традиционной ситуации образования студент имеет дело со знанием, сконцентрированным в учебной дисциплине и преподносимым конкретным преподавателем — посредником, который должен организовать процесс усвоения и контролировать его итоги. Преподаватель вопросами направляет, корректирует и контролирует процесс приобретения знаний, умений, навыков. Путем последовательных ответов на вопросы преподавателя студенты приходят к некоторому «истинному» знанию. Не получая вопросов, студент беспомощен, он не знает, что и как ему делать, в каком направлении двигаться. Динамика учебной ситуации для студента отражается в динамике вопросов. Смена вопросов преподавателя означает для студента стабильное движение по восходящей линии приобретения знания.

На анализируемых нами занятиях всякий раз, когда вопрос преподавателя так или иначе возвращался к студентам в неизменной первоначальной форме, они воспринимали ситуацию как «пробуксовку», и в логике приобретения знания бессмысленную. В данном случае педагог возвращал студентам один и тот же вопрос о «психологичности» предложенных им текстов. Студенты полагали, что возвращение вопроса свидетельствует о неправильном, неполном ответе, который не дает возможности преподавателю поставить следующий вопрос. Учащиеся начинали предлагать возможные варианты ответа, ожидая, что какой-то из них все-таки удовлетворит преподавателя либо преподаватель сам сформулирует нужное высказывание.

Рационализация курса студентами происходит путем его представления в виде линейной последовательности кумулятивного характера. Для иллюстрации данного положения обратимся к небольшой серии заданий, где студенты работали с качествами «преподавателя психологии».

Группе учащихся последовательно было предложено выполнить два задания. Выполняя первое, студенты должны были написать ряд качеств, которыми необходимо обладать преподавателю психологии, затем полученный список обсуждался в группе. Второе задание было связано с опросом случайных прохожих по поводу того же предмета. Полученные данные студенты должны были представить в качестве итогового отчета о проведенном исследовании. Откроем один из них: *«Нам было интересно узнать, как ответят на данный вопрос случайные люди, а также их реакция на сам вопрос и на обращение к ним с подобной просьбой. Наши студенты провели с этой целью опрос прохожих. Из их ответов мы узнали, что важными качествами предполагаются „симпатичность“, „доброта и лояльность“, „ответственность“ и др., которые нами не были выделены»,* — пишет студентка. То есть учащиеся воспринимают задания не только как однотипные, но и как одно задание в рамках единой логики накопления знаний.

Наше наблюдение за ходом анализируемой серии занятий показывает, что, как правило, студенты не формулируют сами вопросы, полагаясь на ведущую роль преподавателя, играя при этом роль ведомого. Обратимся к материалам зачета по данному курсу по итогам обучения в первом семестре. В качестве зачетного задания отдельным студентам было предложено сформулировать несколько вопросов, используя для этого материал посещенных ими занятий.

Анализ выполнения зачетного задания обнаруживает, что для большинства учащихся его выполнение было связано с несколькими трудностями: во-первых, со сменой вопросной позиции (*как же можно задавать вопросы преподавателю?*) и, во-вторых, с неспособностью студентов стать в отношении к тому опыту, который сложился у них в результате обучения. Заданные ими вопросы отсылали ко внешним по отношению к курсу реалиям или касались содержания их собственных представлений о том, каким должен быть данный курс.

«Далее мне хотелось бы узнать, что нас ожидает во втором полугодии и будем ли мы работать с текстами? (2)

Были ли у Вас во время работы с другими группами интересные ситуации, недоумения по поводу содержания курса, высказываемые вслух, что-нибудь особенно яркое? (3)

Эти вопросы касались курса, следующие же будут касаться нашего, студенческого, места в университете и областей, сфер деятельности, к которым можно наш статус и возможности приложить. Я чувствую, что делаю далеко не все то, что было

бы целесообразно делать, возможно даже попусту расходую большую часть своего свободного времени (получается, что оно несвободно, т. к. я не могу его практичным образом организовать). Вам, как психологу, вероятно, известны какие-нибудь привлекательные методики, способные помочь человеку, увлечь его и подействовать в раскрытии своих потенциальных возможностей. Это будет четвертым вопросом (4); и, все-таки, про студенческий статус... Каким Вы видите студенчество в нашем обществе? Является ли оно для Вас особой социальной группой, на которую общество нацеливается с определенными ожиданиями? Может быть, именно обладатель этого статуса имеет исключительные возможности? Каковы они и в чем их суть?... (5)

П. Л.

Р. С. Почему одни люди получили задания такого характера, как у меня, другие — совсем иного характера? (6)».

Вернемся после этого отступления к анализу стенограммы занятия.

Вопрос преподавателя на уточнение («*Настя, а почему?*»), как любой вопрос, вызывает тревогу у студента, воспринимается как намек, указание на «неправильное» выполнение задания. Поскольку в предыдущей реплике студент использовал две стратегии поведения (в соответствии с его пониманием задания), то теперь при вопросе преподавателя он сворачивает свое выступление и возвращается к форме высказывания личного мнения: «*для меня*», «*по-моему*».

Здесь, как нам кажется, видна и особая функция личного мнения в глазах студента. Наличие личного мнения свидетельствует и для него, и для преподавателя, что он что-то знает, понимает, может высказаться. С другой стороны, высказанное личное мнение предоставляет относительно безопасное время-место, можно «отсидеться», наблюдая за развитием событий.

Отступление второе

«Мы учим студентов мыслить», — говорят преподаватели, тоже позитивно оценивая высказывание личного мнения студентом. Очень часто ценными для вузовских педагогов являются действия по активизации и легитимации личного мнения студентов:

«Хотя доклады и рефераты выполняются на основе литературных источников, главное требование к этому виду работы состоит в том, что автор должен отражать личный взгляд на проблему» (Белорусский государственный университет, 2004, 120).

«Он даже может отвечать, необязательно должен отвечать по моему конспекту, например, который я читаю, пожалуйста, другие книги может брать читать, но... когда я вижу, что студент говорит, я не читал, я не читал вашего материала, я читал другую книгу, но я вижу (задаю ему несколько вопросов) и понимаю, что там он ничего не понял и говорит совершенно не то, что в этой книжке написано, и тоже неприятно. ...Лучше пусть человек говорит, когда отвечает, так говорит свои мысли, высказывает, если даже не знает. Пусть это будут свои мысли, а не там что-то где-то услышал, подсмотрел, выкручивается — вот этого я не люблю. Главное, чтобы они / я учу их думать, рассуждать, не по принципу „делай как я“, здесь надо формулку так писать, а вы иначе, почему это так получается, откуда это вытекает, чтобы они могли сами рассуждать, анализировать»⁸.

Продолжим цитирование стенограммы.

Преподаватель. То есть о психологии творчества... то есть, ну, как бы, какие-то разделы, условно говоря, этой дисциплины... это все равно, ну, как бы, вот, недостаточно изменяется для...

Студент. Ну вот если бы чисто о психологии вот говорилось, а те же направления, персоналии в психологии, одна психология бралась, а здесь она как бы в контексте другого рассматривается, в контексте творчества... Ну, с натяжкой можно сказать, что это психологический текст. Но на первый взгляд, я бы его не отнесла, если так приближаться (угу)... А второй текст... больше похож на психологический (угу)...

Преподаватель. Ну давайте вот еще по поводу этого текста, о творчестве, когда не ново, вот, второй вот его части, да, аа. Еще какие, да, у кого размышления, вот, по поводу этого текста... как оценили остальные? То есть, вот, Юля и Настя говорят, что этот текст не существует как психологический... в том смысле, вот Настя говорит, что он не производит какого-то особого эффекта, да, вот, скажем, на этого человека...

И вот, как бы этот, ну, термнологически, да, вот, психология помещается просто в рамки, ну, условно, да, вот психология помещается в рамки более широкого отношения явлений, такого рода, как творчество. То есть тогда, с вашей точки зрения, о творчестве могут быть и непсихологические тексты, да?

<...>

Преподаватель. У кого еще какие размышления по поводу этого текста? (Пауза.)

Студент, пересказывая текст, пытается найти подходящее решение в самом тексте, он хочет правильно решить задачу. Задача воспринимается им как задание, выполняемое на оценку, при этом он стремится так развернуть коммуникацию, чтобы удержать воспринимаемый смысл и однозначность решения. Если преподаватель дал задание определить психологичность двух текстов, то студенты подразумевают под этим определение количественных отношений: один текст будет более психологическим, а второй — менее. Студенты постоянно стремятся предложить какой-то ответ, следуя примату «заключения», а не «логики».

Данное микрособытие, на наш взгляд, представляет собой некоторый коммуникативный тупик, в который приводит ускользание студента, с одной стороны, в цитирование текста, а с другой — в высказывание личного мнения (мы это опять увидим в других эпизодах). Для коммуникативной позиции «личного мнения» становятся нерелевантными вопросы «почему?», «зачем?», так как позиция отсылает к некоторому ощущению, более общему представлению; коммуникация «закрывается», становится определенной, констатирующей и оценивающей. Высказывание личного мнения устраняет студента из коммуникации⁹.

Возможны два пути развития ситуации. Первый — студент будет продолжать до конца отстаивать позицию «свое мнение», противопоставляя его «чужому» (эскалация личных мнений), в результате чего продуктом коммуникации становится все более жесткое фиксированное отношение студента к обсуждаемому предмету. Второй — формирование ситуации, описанной нами выше как «высказывание по очереди», где выступление является лишь подтверждением участия в выполнении задания. В этом случае учебная коммуникация начинает носить ритуально диалогический характер: сначала преподаватель общается с одним студентом, затем с другим, причем общение в одной диаде может быть практически идентичным общению в другой. Педагог говорит, студент реагирует, преподаватель поправляет. При этом студенты не интересуются высказываниями друг друга. Скорее всего это связано также и с тем, что учащийся ориентируется преимущественно на «авторитетные» содержания и знания, которые он может получить только от преподавателя, чтобы затем ими же «рассчитаться» на зачете или экзамене. Преподаватель становится носителем «истинностного-знания-для-зачета», и из его слов студенты «вылавливают» необходимую прагматически-утилитарную информацию. Следовательно, коммуникация с другими сту-

дентами, такими же, как и он сам, по тезису взаимности перспектив¹⁰ не воспринимается им как образовательная, как учебная. Часто учебная ситуация разбивается на ряд микровзаимодействий «преподаватель — очередной студент», и с каждым студентом педагог вынужден начинать разговор как бы заново. Так коммуникация превращается в ряд последовательных практически идентичных эпизодов (меняются лишь участники взаимодействия из лагеря студентов). Но оба эти пути акоммуникативны (Ghiglione, 1990).

Единственным средством, возможным для преподавателя, стремящегося к возобновлению продуктивной коммуникации, становится возвращение к «исходному» моменту дискуссии: «У кого еще какие размышления по поводу этого текста?». Поскольку коммуникация открывает доступ к возможным трансформациям, то уход от нее во многом означает отказ от образовательных эффектов. Педагог стремится релятивизировать точку зрения учащихся, помещая «внутри» своего второго высказывания различные мнения студентов и побуждая их к драматическому конфликту. Однако учащиеся отказываются от дальнейшего обсуждения, оставляя последнее упорядочивающее высказывание за преподавателем.

|| Преподаватель. *То есть, правильно ли я понимаю тогда, что все согласны, что этот текст непсихологический?*
|| Студенты. *Правильно.*

Отступление третье

В целом коммуникативная позиция, демонстрируемая студентами, призвана обеспечить процесс передачи и усвоения нормативного знания. Ситуация опознается ими как учебная, нормальная, если в ней присутствуют преподаватель, студент и знания, предназначенные к передаче. Тогда студенту ясен педагогический замысел преподавателя. Действия, которые не опознаются как принадлежащие указанной схеме трансляции знаний, с точки зрения участников взаимодействия не принадлежат образовательному полю.

«Ты получаешь информацию, у тебя складываются представления, накапливаются знания — вот и образование» (студентка, психология, 1-й курс, эссе).

«В процессе обучения мы ожидаем от преподавателей: понимания, внимания, получения качественных знаний» (студентка, психология, 1-й курс, эссе).

«На мой взгляд, образование каждого человека проходит несколько этапов:

Начальный. Когда человек начинает осознавать, что знания не появляются просто так, а для этого нужно приложить какие-то умственные и физические усилия.

Этап накопления знаний. Когда человек приобретает необходимые для цивилизованной жизни познания.

Этап усовершенствования знаний. Он, естественно, не имеет границ и отвечает личным потребностям человека» (студентка, психология, 1-й курс, эссе).

«Всякое образование, на мой взгляд, основано на передаче знаний от преподавателя ученику (студенту) и их закреплению, а также важной частью является проверка степени закреплении этих знаний» (студентка, психология, 1-й курс, эссе).

Тип взаимодействия, который не определяется как нормативно учебный, часто списывается учащимися на некомпетентность, неопытность преподавателя или опознается ими в категориях личной дефицитарности педагога.

Продолжим анализ стенограммы.

Преподаватель. По тому же... по тем же критериям, что указали и Юля с Настей?

Студентка. ...ни...этот текст не психологический... психологический текст по психологии... но мне кажется, что это разные понятия... если брать психологический текст в прямом смысле, то, мне кажется...

Преподаватель. А прямой смысл такого понятия, как психологический текст — это, опять-таки, да, производящий впечатление?

Студентка. Нет, прямой — это значит по психологии. Когда тема его по психологии — это значит психологический. А как бы когда вообще... то это когда влияет, когда не влияет...

Преподаватель. То есть текст, который начинается «Творчество — это создание нового...», не заставляет ни о чем задуматься, он не психологический...

Студентка. ...нет, по-моему, он чисто информативный, то есть истоки развития, а, психологии творчества. Сначала... быть любознательным, потом... потом, необходимость там... Скажем, в прошлом: развитие в прошлом и к чему мы сейчас пришли...

В этом эпизоде преподаватель опять вносит в коммуникацию проблемность, пытаясь побудить студента (студентов) усомниться

в имеющихся у них смыслах, способствуя таким образом выработке новых смыслов и становлению отношения к ним.

Преподаватель. А вот можно к этому определению психологического текста, вот который вы первый, да, указали, и, вот, Настя с Юлей тоже об этом говорили, и, может быть, тоже тогда присоединятся, да; еще раз тогда: вот вы говорите, что некоторые тексты можно назвать психологическими, если тема, да, или предмет обсуждения в тексте — это психология. Это обязательное условие? Ну, тут такая причинно-следственная связь: если в тексте обсуждается в качестве предмета психология, то текст психологический? То есть не по эффектам, как вы говорите, у читателя, а по, ну, какому-то другому критерию, по тематике?

<...>

Студентка. Нет, ну изначально определимся, что если психологический, — то, значит, о психологии, это значит, что ставим знак равенства, тогда любой текст по психологии...

Преподаватель. А что подразумевается под словом «психология»?

Студентка. Наука.

Преподаватель. Наука? Да? То есть речь не идет в данном случае, например, о психологии отдельного индивида, да? Ведь... применяется этот термин, говорят, «психологические особенности, там, у того-то и того-то составляют, там, то-то, то-то и то-то», да, там, перечисляют. А психология как наука, ну, как совокупность каких-то систематизированных знаний да, угу. Я пра... и Настя и Юля, вы тоже в таком смысле понимали? Этот термин? Или в каком-то ином? Это... вопрос... чтобы было понятно, да, о чем идет речь у каждого...

<...>

Преподаватель. То есть психология как наука...

В связи с репликой студента «*Нет, ну изначально определимся...*» отметим, что для формирования высказывания студенту нужны основания, с которыми согласно коммуникативное сообщество (преподаватель, ибо в данном случае коммуникация ориентирована преимущественно на него), для этого ему необходимо определить согласованную исходную для движения точку. Однако это высказывание имеет и вторую немаловажную функцию: наконец студент формулирует позитивное утверждение, дает определение. Для того чтобы его легитимизировать и использовать в дальнейшей дискуссии, студенту необходимо подтверждение действия определения преподавателем. Педагог, поддерживая ситуацию неопределенности, уходит от оценочного суждения истинности или ложности данного высказывания, равно как и развернутого комментария, чего от него ждет студент. Преподава-

тель, не соглашаясь и не отрицая данного высказывания, уточняет значение слова «психология» в рамках высказывания студента. Кроме этого, он помещает одиночное суждение учащегося в актуальный коммуникативный контекст, для чего преподаватель привлекает высказывания студенток Насти и Юли, которые до этого уже казались закрытыми и забытыми. Этим он размещает все сказанное в создаваемое пространство общего разговора, не позволяя участникам обсуждения терять реальность коммуникации в пользу абстрактных объективных значений.

Студент. *Ну, если так обернуть, то можно вообще любой текст... к слову «психология»... уже чего там... ну больше, чем, наверное, только наука...*

Студент. *Чем больше начинаешь рассуждать, тем больше начинаешь понимать, что психологически — это метод науки.*

Студент. *Он не по психологии! То есть... мы привыкли, там, что психологический, там, анализ, что психологический — это о психике. А не о психологии... поэтому, как бы, сказать, что психологическое — это о психологии, нельзя.*

Преподаватель. *Тогда вот еще один такой вопрос, тоже на разъяснение, потому что он не был, по-моему, затронут... да, вот, пока вы... в ваших высказываниях; вот вы сказали, что психологический — это о психике, да? А является ли творчество... То есть в одном тексте и во втором творчество выступает в качестве, по крайней мере, одного из предметов. А является ли творчество как-то соотносимым с психикой тогда?*

Студент. *Является... ну, по-моему, все, что связано с человеком, все соотносится с психикой...*

Студент. *Тогда получается, что любой текст может быть психологическим?*

Студент. *Может быть, это же все относится к психике человека!*

Преподаватель. *Экономлика?*

Студент. *Мне кажется, да: мышление, значит, тоже как-то связано (да) с психикой.*

Студент. *Любой научный текст...*

Эта микроситуация поражает обилием самых разных терминов, употребляемых студентами. Видимо, учащиеся, выполняя задание, исчерпали диапазон своих мнений-ответов, не удовлетворяющих, по их мнению, преподавателя, поскольку обсуждение продолжается, и педагог продолжает возвращать им задание. Цель этой словарной «каши», как нам кажется, — понять замысел преподавателя, поскольку при относительной ясности задания ориентация на преподавателя сохраняется, и как выполнять именно это задание именно для этого преподавателя, для студен-

тов неясно. Учебная ситуация опознается как учебная, когда — и это базовое условие — ясен педагогический проект преподавателя. Видно, как студенты постепенно стараются нащупать этот проект, понять действия преподавателя и найти материал, подлежащий усвоению. Неопределенность для них в этом случае связана с невозможностью очертить перспективу действия, например, установить педагогическую цель (и построить свои действия в соответствии с ней).

Преподавателю повторениями, простыми фиксациями мыслей студентов удается длить эту неопределенность педагогического проекта. Студенты начинают заниматься «вспоминанием» и «подбором» слов, которые могут быть уместны, с их точки зрения, в данной ситуации. Они говорят: «психология», «психика», «наука», «человек», «мышление», «научный текст», ожидая, на какое же из них отреагирует преподаватель.

Когда же, например, это условие не выполняется, когда преподаватель «нарушает» правила, не устанавливая четких критериев оценки, не делая конкретных указаний на характер своих действий, не комментируя и не поправляя действий студентов, то они начинают типизировать данную ситуацию не как учебную, а как, например, экспериментальную (*«Особенное, хотя и немного гнетущее чувство присутствовало у меня на протяжении всех занятий, правда, к особенности этого чувства еще добавлялся интерес к новым неожиданностям. Природа, то есть истоки его кроются в своеобразном построении этих занятий: мы получили инструкции к действию во время них, короткие объяснения предлагаемой работы, и дальше все разворачивалось вроде бы само по себе. При этом цель выполняемой работы оставалась скрытой (от меня? от меня ли только?), как, в общем-то, и цель всего курса. Иногда у меня возникало чувство, что мы являемся объектами наблюдения или эксперимента»*) или ситуацию некомпетентности преподавателя, который не знает предмета и не знает, что делать со студентами.

Студент (невнятно)...научный текст... о психологии... психологический... человека задуматься...

Преподаватель. Ну, вот, э, у меня так... пока довольно смутное впечатление есть, что заявлено по крайней мере три, да вот... попытки указать, что такое вот «психологический», да; первое — это научный, да, пока мы вот такой общей метафорой это отметим, да, вот, психология как наука; тогда если в тексте рассуждается о психологии как о науке, да, мы по этому

критерию, например, определяем, что это психологический... ну, или не определяем, да, там, ну, как-то это... с этим разбираемся. Второй — это когда текст вызывает какие-то эффекты у читателя, да? Тогда этот текст психологический... И третий — когда эти тексты... когда описываются какие-то психические особенности... да? Вот как Катя говорит: психологический — это о психике... Понятно, что может соотноситься и с первым, и со вторым, да, и вызывать какие-то эффекты, ну или представлять психологию как науку, но в то же время может быть представлен и как отдельный текст, да, например, там, какой-нибудь текст о темпераменте... Я правильно поняла или опять как-то не очень? (Пауза.)

Преподаватель обобщает услышанное, превращая словесную «кашу» в связный текст, формулируя обозначенные студентами критерии психологичности текста. Преподаватель наконец формулирует знание, которое можно усвоить. Однако своим вопросом «...я правильно поняла или опять как-то не очень?» преподаватель разрушает эту иллюзию определенности и вызывает у студентов недоумение, о чем свидетельствует возникшая пауза. Студенты молчат. И ситуация для них снова начинает «плыть», ситуация, которая для них только начинала восприниматься как учебная, снова распадается. Поскольку позиция преподавателя во время речи меняется: вместо авторитетного педагога, знающего ответ и ведущего студента к нему, как предполагают студенты, преподаватель ставит вопрос и тем самым позиционирует себя по отношению к студентам как со-незнающего. Он как бы подчеркивает ведущую роль студентов в данном взаимодействии, выступая сам как ее менеджер, децентрируя коммуникацию, устанавливая коммуникативный паритет по отношению к заданию. Своим вопросом педагог трансформирует нормативную учебную ситуацию, когда наличествуют студент — преподаватель — знание, уходя из коммуникативной ситуации как доминирующий в ней.

Студенты же полагают, что ответ существует у преподавателя независимо от их обсуждения, от их учебных действий, они просто пока не знают (образование как функция времени), а со временем ответ из головы педагога «перекочует» в голову студента. Преподаватель же своим действием блокирует эту схему. Молчание студентов можно расценивать как их растерянность (кризисный эффект), спровоцированный нарушением привычных им базовых правил определения учебной ситуации. Это непреднамеренное действие преподавателя можно рассматривать как действие, генерирующее кризисную ситуацию. Как писал Г. Гарфинкель, люди, чувствующие на себе эффекты кризисности следую-

щим образом, испытывают «чувства смущения, неуверенности, внутреннего конфликта, психосоциальной изоляции, острой и непонятной тревоги, сопровождаемые различными симптомами острой деперсонализации» (Ионин, 1998, 80).

Преподаватель. Вот, ну вот в отношении вот этого первого, э-э второго вот «Творчество — это создание нового» э-э вот было сказано, что это текст не психологический, а... мы уже... обозначили, поскольку в нем используется несколько раз... то есть его предметом, да, является психология творчества, ее история... Но э-э, тогда а-а на что вы ориентировались, да, на какие признаки, я не знаю, там, может быть, какие-то собственные, э-э слабо улавливаемые представления, почем у вот тогда творчество, да не может быть, как бы в сферу психологического знания, вот «психического», да, вот как мы говорим, да, к третьему принципу отнесено... или, ну, может быть отнесено, там... или если даже и может быть отнесено, но этот текст все равно как бы другого характера!

Студент. Да, но это не творчество нового будет отнесено к тем... но этот текст не о том творчестве человека, а о развитии творчества... то есть не обращается внимание на то, что там человек применял, ну, как бы... другой характер...

Преподаватель. Ну вот смотрите, ведь здесь вроде бы в тексте не идет речь о развитии творчества, не идет... что творчество, там, в первобытном обществе принимало такое, да, там, содержание, строение и так далее, а речь идет о взглядах, то есть вот тогда-то такие-то были взгляды на творчество, здесь такие, то есть вроде бы как динамика представлений а-а в предложенном тексте... или, да, то есть, если мы говорим, что представление — это предмет психологии, вроде бы как, да, мы тут можем... по принципу... вот этому третьему, да, критерию, что есть психические, да, вот, феномены, и если мы их описываем, то это текст психологический. Или вот все равно, как бы даже вот в этом смысле не... соответствует критерию? (Пауза.)

После повисшей паузы, когда студенты не знают, что делать дальше, преподаватель вновь начинает говорить. В своей речи он продолжает удерживать позицию со-незнающего, он вновь собирает высказывания студентов, создавая тем самым общее пространство потенциальной образовательной коммуникации.

Здесь преподаватель в очередной раз играет на критериях, выдвинутых студентами, использует те оценочные суждения, которые они произносили, не позволяя им при этом выработать некоторое резюме, некоторое устойчивое, финализирующее суждение для-записи-в-конспект. Педагогу постоянно удается оставлять ситуацию незавершенной, открытой для студентов для их образовательных и самообразовательных действий.

Преподаватель. *Даже в этом смысле. Катя, Вы могли бы тогда вот, ну, как-то прокомментировать, да, свой ответ?*

Студент. *С другой стороны, как бы, что вот творческий человек — это такая личность, которой свойственно творчество, он там выше всех остальных, животных, или там... что у него такая психика, он там способен творить, создавать новое, — вот тогда... такой текст психологический... ннн... творчество зависит от психики, с одной стороны, по третьему критерию... нн... а здесь... как бы сухо...*

Преподаватель. *Не описаны, то есть нету такой вот прямой ссылки, то есть не сказано в начале текста, да, мы исходим из э-э представления о том, что взгляды людей — это проявления их психики, и мы их сейчас так опишем, да, но это может предполагаться!*

В своем комментарии студент по сути дела соглашается с преподавателем в том, что по третьему критерию («И третий — когда эти тексты... когда описываются какие-то психические особенности») текст не психологичен. Он показывает педагогу, что понял, каким образом надо применять критерии к тексту и, соответственно, проделывает это, опять же ориентируясь на высказывание преподавателя и формулируя позитивное утверждение. Преподаватель в очередной раз избегает такой позитивности, делая обсуждение открытым для участия, переопределяя доводы, касающиеся соответствия текста третьему критерию.

Преподаватель. *А еще какие будут мнения по поводу этого текста? ... Может быть, вы сможете указать на, а-а, те приемы, которые, ну, скажем так, вот в первую очередь обратили наше внимание, и вы, да вот, как бы согласно этим приемам, или, как бы, эффектам, да, потом обнаруженным за этим приемом, определили, что этот текст психологический, — вот в первом смысле, как такой, как направленный на эффект?*

Студент. *Очень много вопросительных предложений; очень много всяких специальных, там, «Я прав?», там; с другой стороны... нн... так прав или не прав? Как бы... ннн... нн...*

Преподаватель. *То есть этот текст оставляет возможность для какой-то активности мыслительной читателя, и для автора? Я вас правильно поняла? То есть если он подвергает сомнению свое собственное мнение или себя же самого?*

В этом фрагменте педагог вводит новые темы обсуждения, которые студенты начинают обсуждать с точки зрения рациональной природы человеческого действия: они предполагают, что если человек что-то делает, значит его действие осмысленно, он знает, что делает, у него есть план, в соответствии с которым он так или

иначе идет, ведя за собой других. Атакуя это предположение, преподаватель сначала спрашивает о возможности мыслительной активности читателя или автора как эффектах текста, затем, идя дальше, ставит под сомнение презумпцию целостности автора, отделяя автора от его собственного мнения. Студенты понимают и реагируют на первое педагогическое действие, не замечая и не понимая второго. Принятие тезиса об открытой рациональности человека требует существенной трансформации имеющихся у студентов представлений.

Здесь, как нам кажется, будет уместным сделать еще одно замечание об объектной установке студентов. Ее суть состоит в том, что действия индивида определяются скорее конституцией объекта, тем, каков он есть на самом деле, чем фактурой осуществляемых действий, которые задают и конструируют определенный объект тем или иным образом. Посмотрим, как на задание указать достоинства и недостатки выполненного ею задания отвечает одна из студенток:

«1) Краткость. Скорее всего краткость относится к недостаткам данной работы. Так как есть предметы, которые основываются только на краткости, а есть такие, которые надо подробно описать. А работа по описанию соотношения текстов относится ко второму типу.

2) Так же работа не соответствует критериям написания текстов, то есть текст должен состоять из введения, осн. части (подробное описание), заключение. В моей же работе мало того, что нет вывода, так еще и незаконченное описание».

Вернемся к чтению стенограммы в том месте, где ставился вопрос об открытости коммуникативной позиции автора текста.

Студент. Нет, для автора, наверно, нет...

Преподаватель. То есть эффекты специально сконструированы исключительно для читателя этого текста?

Студент. Неслётря на эти, как бы, вопросы, у автора есть уже определенная точка зрения...

Студент. Просто он как бы этими вопросами рассуждает на тему, почему именно к этому мнению он пришел. То есть, с одной стороны, «я думаю так, потому что...», с другой стороны — «наверное, не так...», то есть как бы он рассуждает дальше и... объясняет свою точку зрения, то есть...

Реплика преподавателя направлена на прояснение предыдущих высказываний студентов, на максимальное продуцирование

дискурса, продиктована стремлением включить в коммуникативное пространство как можно больше «голосов», диверсифицировать его, расслоить единое пространство традиционной моноличности преподавателя. Однако студент избегает определенных высказываний, ведь он привык к тому, что все его действия фиксируются и оцениваются. Высказывания конструируются студентом в вероятностном ключе, ибо для их переформулировки в утвердительном ключе необходимо авторитетное подтверждение их преподавателем.

Преподаватель. Так, ну вот у нас Катя, Настя и Юля, да, свою позицию в отношении текстов заявили... да, и Оля еще... а Наташа и Оля, как вы оцениваете этот текст?

Студент. Я не знаю, можно ли считать этот текст психологическим; я вообще-то слабо улавливаю... то есть у меня нет психологических текстов; да и здесь... нн... текст по психологии — это не текст... приемы... являются ли их авторы психологами — ну конечно, раз они пишут текст по психологии творчества; но достаточно ли это для того, чтобы назвать эти тексты психологическими — затрудняюсь ответить... психологический текст — что это: текст по психологии? Текст, где используются психологические приемы? Это же не психологом!...нн... как можно говорить о критериях того, чему не дали определения? По-моему, это что-то типа пойти туда, не знаю куда, найти то, не знаю что! Я не знаю... нн... как оценить, пока не знаю.

Преподаватель предлагает высказаться тем студентам, которые еще не принимали участия в обсуждении. В ответ студент подчеркивает свою некомпетентность в выработке оценочного суждения, недостаточность средств для решения поставленной преподавателем задачи. Для него само собой разумеется, что если преподаватель формулирует задание, то студент должен иметь средства для его выполнения. То, чем занималась группа на протяжении занятия, а именно — коммуникативная выработка критериев, не признается им как работа, соответствующая учебной ситуации, обесмысливается и сам процесс, и его результат. Для студента преподаватель должен дать образец, показать, и лишь затем возможно действие студента по образцу. Можно сказать, что ситуация с неопределенными правилами, когда необходимо самим определить задачу и создать необходимые для ее решения средства, не воспринимается студентами как учебная. Для них учебная ситуация опознается как таковая, когда кроме триады преподаватель — студент — знание в ней наличествует серия хо-

рошо сформулированных заданий, где все необходимые условия определены и четко сформулировано, что следует получить в итоге. Результат и есть то, что необходимо выучить, понять, усвоить. В данном случае, хотя задача и сформулирована преподавателем, студенты тем не менее отказываются ее решать, поскольку в ней не хватает данных, исходных или конечных, нет и образцов решения. Происходит самоустранение студентов из ситуации, ожидание ими появления новых данных, которые позволят успешно решить задачу и, следовательно, прогрессировать в обучении. Неопределенная в условиях и средствах задача становится для учащихся бессмысленной: «...что-то типа пойти туда, не знаю куда, найти то, не знаю что!».

Обратим внимание также на последнее предложение из высказывания студента: «Я не знаю... нн... как оценить, пока не знаю». Для студента ситуация образования во многом связана с функцией времени. «Пока не знаю», — говорит он, подчеркивая это «пока». Идея времени и накопления знания и опыта является решающей для учебного самоопределения студентов. Учебный прогресс связывается ими с преподавателем и качеством преподавания, и этой своей репликой студент указывает преподавателю, что «пока» тот не научил его, как ему быть в подобной ситуации, что ему «пока» не хватает данных для решения, однако единственно возможным источником восполнения этой дефицитарности видится преподаватель. Не вызывает сомнения ни само задание, полученное от преподавателя, ни собственный способ учебной активности. Собственная позиция и ситуация для студента не проблематичны и соответственно неизменны.

Преподаватель. *Но ведь Вы вводите критерии психологического текста!*

Студент. *...нн...*

Преподаватель. *А для Вас самой этих критериев достаточно?*

Студент. *Как бы, я просто не знаю определения, что есть психологический текст!*

Преподаватель. *А Вы считаете, что есть такое определение вообще?*

Студент. *В том-то и дело, что как можно дать критерии чему-то, чему нет определения?*

Преподаватель. *Вот я про это спрашиваю: вы считаете, что кто-то, кроме Вас, может дать это определение?*

Студент. *Я считаю, что для того, чтобы найти эти критерии... это должно быть в определении... Кто? Тогда по этому можно определить какие-то критерии.*

Преподаватель. *Кто должен дать определение?*

Студент. *Нн... критерии, должен дать нам определение.*

Преподаватель. *А почему Вы не можете дать определение? Это... нн... ну, для меня, например, это важно, — почему Вы не можете дать определение?*

Студент. *Потому что мы некомпетентны в этом... ннн...*

Преподаватель. *Но вот смотрите, любопытная ситуация получается: вот этот текст, второй, да, «Творчество и созидание нового», вот ваши однокурсники не оценили как психологический по каким-то критериям, которые для них важны, да; да, вот Катя сказала, что да, что видно, что человек образованный; я сказала, что это доктор психологических наук; но даже он не смог создать текст, да, о, ну, творчестве, психологический. В этом смысле почему нужно ориентироваться на кого-то, да, даже имеющего степень, да, там, ну вот такие вот внешние признаки... компетентности, в том, чтобы совершать самостоятельное действие?*

Студент. *Я, там, не думаю, что этот текст... нн...*

Преподаватель. *То есть Вы знаете, что такое психологический текст?*

Студент. *Я не знаю, но, как бы... ннн... по психологии, написан психологом, в какой-то части является психологическим... какие-то там психологические приемы... не является психологическим...*

Коммуникативная ситуация по-прежнему реализуется диадическим образом, с каждым студентом преподаватель взаимодействует отдельно. Педагог указывает студенту на то, что в проделанной студенческой группой работе выделено несколько критериев, которыми он может воспользоваться, и предлагает студенту вступить в обсуждение. Студент отказывается поддерживать таким образом определяемую преподавателем учебную ситуацию категорическим заявлением: *«Я просто не знаю определения, что есть психологический текст!»*. Так он оформляет свой запрос на учебную ситуацию, поскольку то, что происходило ранее, он таковой не считал. *«Скажите мне это определение, — как бы говорит он преподавателю, — я не знаю, у меня нет данных, и я не могу действовать, и я ничего не могу сделать, чтобы это неизвестное получить»*. Адресация идет непосредственно к преподавательской позиции. Мы видим отказ студента от действий, мотивированный своим пока-незнанием, своей некомпетентностью, связанной с некомпетентностью преподавателя.

Традиционный педагогический дискурс, ориентированный на профессионализацию студента, действительно указывает и постоянно поддерживает дискурс некомпетентности учащегося, особым образом выражающийся сквозь призму дискурса профессиональной дефицитарности. Преподавателями конструируется осо-

бое пространство недостаточности студента как базовое условие реализации учебной ситуации, ими производится оценка учащихся в контексте нормативных для профессиональной специализации реальностей, что на полюсе студентов оформляется как пробелы в знаниях. Ситуация строится так, что студент сам не может определить эти пробелы. Для этого ему постоянно необходима фигура ведущего (преподавателя, работодателя), в отношении которой возможно оформление и сборка его позиции, в том числе и профессиональной.

«Мы начинаем с того, что показываем, чего они [олимпиадники] не знают, и что им все-таки надо учиться и надо учиться работать. Вот по такому принципу». (Преподаватель, химфак, беседа).

«Говоря образно, учебники заставляют студентов „потреблять“ заранее выбранные „блюда“. В Интернете каждый находит „блюда“ по своему уровню и интересам. Функция преподавателя при этом — направлять студентов, демонстрируя надежные и ненадежные Интернет-источники, объясняя методы их определения. В противном случае студент начинает „тонуть“ в океане обрушиваемой на него информации и терять интерес к такой работе». (Белорусский государственный университет, 2004, 150).

Эта профессиональная дефицитарность выступает динамическим фактором учебной ситуации. Вся нужная информация идет от преподавателя, он как компетентный человек отсеет все ненужное, незначащее и предложит учащемуся необходимое ему для будущего. Однако признание студентом своей профессиональной некомпетентности закрывает для него возможности вступления в образовательную коммуникацию. Ситуация коммуникативной разработки понятия «психологичности текста» не рассматривается им как учебная: мы не можем говорить, потому что у нас нет слов, у нас нет слов, поэтому мы не можем говорить; мы не умеем делать что-то, поэтому отказываемся делать, мы отказываемся делать, потому что не умеем; долг преподавателя — разорвать этот круг.

Здесь не преподаватель формулирует сферу дефицитарности студента, но студент предъявляет дефицитарность преподавателю, в результате возникает своеобразный спор преподавателя со студентом по поводу того, как относиться к происходящему на занятии. Отчаявшись убедить преподавателя действовать в соответ-

ствии со сложившейся схемой, студент в последней реплике, нечетко сформулированной, представляющей собой некоторый набор фраз о психологичности текста, все-таки подчиняется преподавателю, ритуалу, соскальзывает на «выполнение» задания:

Студент. *Я не знаю, но, как бы... ннн... по психологии, написан психологом, в какой-то части является психологическим... какие-то там психологические приемы... не является психологическим...*

Пойдем дальше.

Преподаватель. *Хорошо, тогда вот такой вопрос: э-э, мм, по поводу приелов воздействия на читателя; вот представьте, что формируется, э-э, монография, посвященная психологии творчества; эту монографию должны оценить рецензенты, люди, имеющие, там, ученую степень, звание, да; она должна быть... этот текст должен быть обработан, а-а, редколлегией, да, они тоже, как бы, создают какую-то редактуру; вот чей текст они будут от... название... вот обложка «Психология творчества» поместили...*

Студент. *Мм...*

Преподаватель. *Так, может быть, здесь прием... приемы просто под задачу определенную используются?*

Студент. *Ну естественно!*

Преподаватель. *Тогда, как бы, да, почему этот текст, включающий в себя вот такие психологические при... потому что, я думаю, что автор понимает, что если он напишет, да, вот такой текст, его посчитают бредом и не напечатают просто, да; в этом смысле он, как бы, вполне хорошо... (невнятно) психологией любви, занимающейся, да, там, издательским делом...*

Студент. *Понятно, что создание нового, оригинального — это для того, чтобы напечатали в каком-то учебнике, чтобы включили в какой-то сборник, а-а, вот этот текст... действительно... ннн... воздействие... то не к этому...*

Преподаватель. *Хорошо, а как Вам кажется, вот какие цели стояли, да, вот за этим, первым текстом, там где творчество и тяга ко лжи? Ну, они есть, да, какие-то?*

Студент. *Рассказать о творчестве, чтобы этот текст прочли, чтобы потом (невнятно)... нн...*

Преподаватель. *Ну вот это текст «Творчество — тяга ко лжи» — это реферат по психологии творчества, написанный студентом второго курса отделения философии. Это который вы не хотели оценивать. То есть когда он принес преподавателю психологии этот текст, — это не у нас было, это было в одном из белорусских вузов, — и преподаватель в истерике прибежала к заведующему кафедрой... кафедрой, ну, как бы... с претензией, потому что знаете, что он принес в качестве реферата такой текст...*

Эта микроситуация представляет собой фактически монолог преподавателя. Студенты выдохлись: высказали свои мнения, больше мнений нет. И коммуникативная ситуация как бы замирает, поскольку реплики-мнения студентов представляют собой скорее реакцию на высказывание-стимул преподавателя. Когда это реактивное взаимодействие завершается, то исчерпывается и ситуация коммуникации. Беседа не развивается, и для ее развития необходим новый импульс, новое событие, вокруг которого можно было бы выстраивать привычный тип взаимодействия. И снова начинает говорить один преподаватель, своим выступлением создавая новую возможность для студентов высказаться, пытаясь их заново «разговорить». Преподаватель использует терминологию студентов: «авторские приемы», «воздействие на читателя» — и вводит информацию об авторе одного из текстов как дополнительную, как новую пищу для размышлений над первоначальным вопросом, предлагая продолжить дискуссию.

Студент. Если честно, вполне естественно, что преподаватель, как бы... если оценивать... нн... то это десять баллов, если оценивать, что это какая-то научная работа, то, естественно, такая реакция у преподавателя, потому что, как бы, сразу... нн... серьезная работа научная, в которой нужно использовать соответствующую литературу, и какие-то свои рассуждения, там...

Преподаватель. Ну смотрите, ведь за э за этим текстом стоят, по крайней мере, несколько теоретических позиций, да, за «творчество и тяга ко лжи»; здесь есть ссылки на Бертрانا Рассела, на психоаналитическую традицию, да, вот, где идет речь о сублимации, — это, как бы, как это, одно из... одна из интерпретаций творчества, исходя из... исходящая из психоанализа; здесь есть, по-моему, ссылки на а-а Ницше, на Витгенштейна, и так далее; то есть, не указывая прямо на эти фигуры, да, человек перерабатывает их позицию и представляет в тексте.

Почему это не работа как бы тогда с литературой, посвященной творчеству, да? В то время как во втором тексте вообще нету никаких ссылок, ни на кого!

Студент. Не рассчитал, как бы, на кого... кто будет читать это, он не подумал, что преподаватель, ну есть разные преподаватели, ему мог попасться преподаватель, которому не понравился этот текст про творческое мышление, мог и такой, который... ннн... и все такое, просто не подумал, кто будет это читать, и... попался ему преподаватель, который, может где-то не понял вот этот его творческий порыв и... ему не повезло вообще... ну правда, вот честно, этот вот текст больше похож на журналистский, и если бы его написал матерый журналист... это был бы текст достаточно нормальный. Но вот именно как студент и преподаватель, это... ннн...

|| Студент. *Ну мне кажется, что ему преподаватель глупый попался, ему не повезло, любой преподаватель... нн... ну форма — это уже это уже там одна вторая, не считая... поля... все остальное...*

Высказывание преподавателя меняет предмет коммуникации, производит переключение дискуссии с критериев психологичности текстов на обсуждение того, насколько «правильны» студент, написавший такое эссе, и преподаватель, реагирующий таким образом. Студентам неинтересна работа над критериями, над задачей, которая ими признана нерешаемой. И они переключают свой интерес на описанное педагогом неординарное событие — нарушение автором эссе академических правил, как письма, так и действий в отношении преподавателя. Это им интересно, близко, предоставляет хорошую возможность расширить свой репертуар представлений о педагогических взаимоотношениях, получить возможный комментарий со стороны преподавателя. Студенты начинают активно развивать тему отношений между преподавателем и студентом, а преподаватель, как мы можем видеть, поддерживает их, демонстрируя и выстраивая собственные движения в логике «здесь и сейчас»:

|| Преподаватель. *То есть Вы сочувствуете преподавателю?*

Студент. *Но ведь преподаватель, не знаю...*

Преподаватель. *Преподаватель, преподаватель, а не студент побегал жаловаться... то есть проблема-то у преподавателя, причем тут студент...*

Студент. *Проблема, по-моему, у студента.*

Обсуждение эссе студента и реакции на него преподавателя явилось своего рода лакмусовой бумажкой, благодаря которой становятся видны некоторые базовые допущения студентов и преподавателей относительно учебной ситуации. Студенты расценили студента-автора как виновного в данной коллизии, то есть он не «угадал» реакцию своего преподавателя, выполнил неадекватные, согласно представлениям о нормальном студенте и об учебе в университете, действия. Учащийся нарушил правила академического сообщества, за что и был справедливо наказан. Важным, считают участники дискуссии, является не то, что произошло со студентом, благодаря чему, результатом чего является его эссе (это личное дело студента). Преподаватель обязан демонстрировать другой тип работы, нормативный, освященный традициями, и т. д. Студент должен соответствовать правилам — вот ключ к

его успешности в обучении. Студенты ориентируются в определенной ситуации как учебной скорее на типичные, уместные, коллективные действия, нежели редкие, неуместные, «неправильные». Для них ситуация обучения во многом сводится к межличностным отношениям между студентом и педагогом. Это означает, что студенты учатся для конкретного преподавателя, и именно им определяется то, как и что студент будет учить. Поэтому часто один из первых вопросов, которые задает учащийся в начале семестра, состоит в прояснении того, как тот или иной преподаватель будет принимать зачет или экзамен, выстраивая свое поведение наиболее выгодным для себя образом.

Преподаватель. Ну потом да, потом были у студента, но виноват-то кто? Это, знаете, вот, распространено в психологии представление о кризисах возрастных, да, уже слышали, да, — кризис трех лет и так далее? Только никто не говорит, что это кризисы взрослого, что он не может с ребенком вести себя... никак, вернее, устоявшимися способами; это не у ребенка кризис, а у взрослого. Точно так же и с преподавателем; ну и что, что у нее истерика, надо с собой заниматься... (а не?) к студенту претензии предъявлять.

Мы видим при анализе ситуации, что, несмотря на смену предмета коммуникации, коммуникативные действия преподавателя остаются прежними. Он стремится диверсифицировать мнения студентов, избегает однозначности собственной позиции. Педагог демонстрирует игру с дискурсами, с высказываниями студентов, фальсифицируя их и не позволяя завершиться коммуникативной ситуации через выработку студентами общего согласованного ее понимания, преодолевает постоянный поиск студентами правильного ответа, их объективистскую установку.

Студент. Истерика — из-за чего? Из-за того, что такой текст попался? Но мне кажется, что у любого преподавателя была бы подобная реакция! Если бы он... Это реферат либо это какая-то там...

Преподаватель. Реферат... То есть задали реферат, и вот в качестве реферата был принесен такой текст. Интересно то, что потом была очень долгая дискуссия на кафедре, то есть все возмущались таким поведением, но в конечном итоге ему поставили пятерку...

Студент. Преподаватели... творческий талант... реферат... творчество...

Преподаватель. Так, ну что ж, я вас, да, отпускаю, поскольку занятие заканчивается...

Занятие завершается так же, как и начинается: никаких комментариев, никаких объяснений, никакого подведения итогов, планов на следующее занятие, просто констатация «*занятие закончивается*», символическая фраза в конце. Однако студенты и не требуют никаких комментариев.

Рассмотрим часть стенограммы еще одного занятия с этой группой студентов.

Занятие 2¹¹

Преподаватель. *Я напоминаю, что в прошлый раз мы с вами анализировали отношение... автора... и эта тема у нас возникла на одном из прошлых занятий, когда мы говорили, что по тексту можно какие-то психологические характеристики того человека, который его написал, установить. В прошлый раз мы с вами довольно долго обсуждали такую характеристику, как активность/пассивность, и немножко затронули такую тему, как навязывание мнения. Ваши мнения разделились и вы... близко к этой характеристике, то есть (не)навязывание автора шла еще одна характеристика — это искренность автора, в одних текстах утверждалось, что автор является искренним, а... в других текстах указывалось, что автор — неискренний человек. И вот этот вопрос искренности/неискренности... мы с вами и начнем обсуждать. Только немножко изменим стиль работы... и вы будете свои утверждения демонстрировать положениями из текста, то есть где, в каких словах автора можно обнаружить эту искренность или неискренность... (Пауза.)*

Преподаватель строит свое высказывание таким образом, чтобы восстановить тот контекст, в котором работала группа. Мы можем наблюдать, как предмет обсуждения конструируется непосредственно в коммуникации в ходе занятия, схематически обозначая логику и содержание для последующих высказываний. Тогда учебное взаимодействие уходит из сферы заботы и ответственности одной позиции (чаще всего преподавательской) и становится непредсказуемым. Здесь видна апелляция к такому типу организации учебного курса, при котором предмет строится коммуникативно. Это означает, что смысл взаимодействия не предшествует коммуникации, а конструируется в процессе ее. Благодаря так заданному взаимодействию появляется возможность возникновения и проявления в обсуждении различных проектов, реализуется множественное видение ситуации коммуникации, значения и смыслы становятся локальными, ситуативными. По-

явление такого рода «субъектов интереса» (Ионин, 1998)¹² становится собственно образовательным эффектом.

Студент. Я считаю, что она человек искренний, она действительно высказывает свое мнение, не придумывает что-то, а искренне высказывает свою точку зрения и отстаивает ее...

Преподаватель. А Вы в тексте могли бы какой-то отрывок указать... что в тексте говорится об этом?

Студент. Ну... «Лишенный ответственности студент лишен свободы, он не свободен ни в выборе перспектив, ни в выборе целей, ни средств. К хорошему привыкаешь быстро, как говорит пословица; так и здесь», то есть она утверждает свою мысль.

Преподаватель. То есть Вы считаете, что... Ау кого еще какие будут...

Студент. Мне кажется, она не искренна... если прочитать первые два абзаца: «Этот текст ни о чем. Он не содержит в себе никакой прагматики, ничего побудительно-обязательного, ничего концептуального, если за последним держать смысловую иерархию, управляемую из одного центра. Написанное здесь адресовано скорее самой себе, видимо, для того, чтобы каким-то образомотреагировать, то ли избавиться от чувства тоски, беспомощности, бессмысленности, то ли, наоборот, их нагнать». То есть она писала самой себе, тогда зачем она печатала это в книге или подавала свою статью на напечатание в книге... Я думаю, если ты пишешь сам себе, то сам себе и оставляй.

Студент. Может, это не она подавала.

Студент (смех.) Это уже было бы странно, что автор не подает своей статьи.

Студент. ...это могло быть написано, чтобы привлечь внимание... можно сказать... это просто художественный прием.

Студент. Но для этого можно было применить метафору, а... Ну, я считаю, что она неискренна.

Студент. Я считаю, что по этому тексту нельзя определить, искренна она или нет, потому что Герасимова здесь... как человек честный и открытый, но насчет искренности нельзя так сразу судить, потому что это такая категория, которую по одному какому-то тексту нельзя точно определить, в одном тексте человек может быть искренним, во втором он может уйти от чего-то, скрыть что-то... Но я больше склоняюсь к тому, что она честная, она как бы открыто высказывает свою позицию, но то, что она не искренна, я бы не стала утверждать.

Преподаватель. А Вам кажется, что искренность, честность и открытость — это разные понятия?

В данной микроситуации видно, что студенты в основном строят учебную коммуникацию на основе опыта и в форме личного мнения, по необходимости подтверждая его цитатой. Каждому

личному мнению противостоит другое, противоположное, тоже подтвержденное цитатой. Начинается защита своих мнений, поиск аргументов, объяснений, которые могли бы сделать каждое из них более весомым. Здесь коммуникация направлена на поиск истины, студенты пытаются выяснить, искренен ли автор или нет на самом деле. Реагирование идет не столько на реплики друг друга, сколько на первоначальный стимул, то есть на задание. Студенты серьезно воспринимают данное им задание, при этом они более ориентированы на индивидуальное его выполнение, чем на поиск ответа во взаимодействии друг с другом. Вернее, взаимодействие они используют весьма специфично. Поскольку учащиеся уверены в наличии единственно правильного ответа, они стремятся переубедить друг друга, отстоять свое мнение, и в этом качестве используют коммуникацию. В споре они все более укрепляют свои позиции, и продуктивный диалог между ними становится все менее возможным, ведь ставкой в их коммуникации является истина, а она для них может быть только одна. Вот почему учащиеся придают значение только комментариям преподавателя. (Реплика другого студента может быть интересна лишь как повод к комментарию преподавателя.) Студент ожидает от преподавателя оформления своего высказывания, его коррекции и оценки.

В анализируемом нами случае преподаватель задает вопрос для прояснения значения слов, используемых студентами, обращая внимание на язык, слова, термины, которые употреблялись. Преподавательские вопросы задаются из перспективы коммуникативной ориентации в целом. И этот коммуникативный план не прочитывается студентами, а в очередной раз интерпретируется ими как некомпетентность педагога, который не знает, что делать со студентами. Преподаватель же, по их мнению, должен построить план занятия и регулировать коммуникацию в соответствии с собственным проектом, чтобы он был одновременно очевиден и прозрачен. Приведем отрывок из сказки¹³, написанной студентом, где неясный педагогический проект преподавателя переинтерпретируется как его личная проблема, когда неясность его действий трактуется как опрос с неявной целью получить обратную связь от студентов по поводу своего профессионализма: *«Фея сказала: „Я дам тебе (преподавателю психологии. — В. Г.) волшебный порошок, и дунув им на любого человека ты можешь узнать его искреннее мнение по любому вопросу. Так ты можешь спросить любого своего студента, считает ли он тебя хорошим*

преподавателем психологии и прочитает его мысли. И никто не сможет тебя обмануть“.

Девочка поблагодарила фею и на следующий же день применила волшебный порошок. Интересно, но студенты даже не догадывались о том, что участвовали в своеобразном опросе.

Оказалось, что преподаватель психологии должен быть, по мнению совершенно разных студентов, добрым, честным, понимающим, компетентным, профессионалом и т. д. И все единодушно признавали, что их преподаватель являлась именно такой.

Взрослая девочка, конечно, обрадовалась, но она понимала, что в любом деле надо совершенствоваться».

|| Студент. *Просто... ну есть же между ними какая-то разница...*
|| Преподаватель. *Может быть, Вы тогда ее обозначите?*

Преподаватель, как мы можем судить по этому материалу и некоторым другим репликам, скорее ведет занятие в форме беседы, нежели в традиционном лекционном или семинарском дискурсе. Это позволяет ему установить более равноправные, чем обычно, отношения между собой и студентами. Такого рода недирижерские действия преподавателя, в которых он просит пояснить, прокомментировать высказывание, спрашивает, что имелось в виду, позволяют изменить природу получаемой информации, знания становятся продуктом ситуации, взаимодействия конкретного преподавателя с конкретными студентами, все эффективнее, все происходящее носит на себе отпечаток этого взаимодействия. Действия преподавателя являются, скорее, «управляемой импровизацией». Импровизация в том смысле, что каждое занятие по сути диалогично, а значит, его динамика во многом связана с характером протекающего взаимодействия, а управляемость реализуется как координация взаимодействующих высказываний, опирающаяся не столько на правила, сколько на направляющие коммуникацию принципы.

|| Студент. *Ну, я не могу так точно определить. Ну, честность — это, наверное, высказывание своего мнения, вербализирование своих поступков так, как они есть на самом деле. А искренность — это уже что-то такое более душевное, которое не любому человеку, то есть автор текста, когда пишет для всех людей, он не обязан свою душу вот так вот раскрывать, показать мельчайшие уголки, он должен донести только то, что он хочет... он должен быть честным, а искренность — это уже другое.*

Преподаватель. *То есть честность поддерживает точку зрения, которая говорит о том, что даже если...*

Студент. *А мне кажется, что если человек прибегает к уловке... то он уже не совсем искренний.*

Студент. *Я поддерживаю точку зрения, что по тексту нельзя определить, искренний человек или нет, потому что написать можно что угодно и как угодно, а какие-то душевные качества, внутренние качества человека, мне кажется, можно определить только в непосредственном контакте с ним.*

Студент. *Мне кажется, что искренность... проявление каких-то чувств, не обязательно...*

Студент. *Я соглашусь с тем, что в жизни человек может быть искренним, а в тексте... то есть можно судить просто о тексте, как написан: искренне или неискренне, а не о человеке, насколько он в жизни искренен или нет. Мне кажется, здесь можно разграничить, если судить о тексте, с одной стороны, а о человеке — с другой.*

Преподаватель. *Хорошо, Наташа, вот Вы говорили, что можно разграничить две плоскости: построение текста как социальное действие и плоскость жизни. Так вот, если брать именно построение текста, то есть как текст был написан, то Вы считаете, что текст был написан неискренне?*

В данном микроэпизоде видно, что все высказывания студентов начинаются либо со слов «я считаю», либо «мне кажется». Преподаватель же иначе строит свою речь, он сталкивает разные позиции, заставляя их взаимодействовать, проясняться, конкретизироваться, или, наоборот, диффузировать в случае догматичности. Я-высказывание студентов в данном обсуждении, как правило, не апеллирует к контексту «здесь и сейчас» происходящей коммуникации, оно черпает свой ресурс во внешних обстоятельствах.

Студент. Угу.

Преподаватель. *А что Вы подразумеваете под неискренностью?*

Студент. *Ну, я подразумеваю, что, если она писала... она его устроила так, что, ну мое мнение, что он не совсем искренне написан, то есть... вначале пишет «ни о чем», потом «для себя», а в принципе он рассчитан на массового читателя, и приемы мысли рассчитаны далеко не на себя.*

Преподаватель. *А Вы могли бы в тексте найти подтверждение того, что текст написан вообще-то для других людей, а не для себя?*

Студент. *Ну сам факт того, что она написала это в книжке, то есть... если она писала в книжке, то он рассчитан на широкого читателя...*

Студент. *Просто мне кажется, что когда она писала этот текст, то это было ее состояние души, которое мы пытаемся определить, искреннее или неискреннее, она же не знала наперед, что вот так я пишу... критику в книжку о высшем образовании, его потом кто-то прочитал и предложил ей...*

Студент. Ну не обязательно...

Студент. Я считаю, что вполне возможно, что она писала этот текст именно для себя, потому что с собой человек наиболее откровенен, чем с другими, себе ты можешь сказать все свои ошибки и действительно быть честным...

Студент. Если ты пишешь для себя, зачем кому-то давать его читать...

Преподаватель. Наташа, но получается так, что подтвердить ее искренность можно только одним фактом напечатания текста, опубликования, вернее, а в самом тексте таких подтверждений нет...

Студент. Ну можно и так сказать.

Преподаватель. Но может быть, Вы подумаете, и действительно в тексте есть цитаты, которые могут подтвердить Вашу точку зрения? <...> Маша, а можно ли Ваше предположение подтвердить: то, что она писала это для себя...

Студент. Просто я сказала, что если она писала этот текст для себя и потом его опубликовали... ну вот многие люди, даже я могу себя в пример привести, я пишу стихи, я пишу их для себя, то есть. я как бы изливаю свою душу, но когда они получаются хорошие, мне хочется их кому-то показать, чтобы кто-то высказал свое мнение, на кого-то повлиять или... что, это показывает мою неискренность при написании этих стихов? Потому что я писала их для себя, а не для широкой публики, для того, чтобы их рекламировать.

Преподаватель. Да, но вопрос сейчас в том, чтобы попытаться показать, как можно на основании текста подтвердить позицию автора, что текст написан для себя.

Чтобы выполнить задание, студенты начинают привлекать средства из самых различных источников. Они используют примеры из личного опыта, из рассказов других людей, преподавателей. Опыт начинает играть в данном случае функцию определения реальности. Однако преподаватель своей репликой вновь пытается возратить текст в обсуждение, делая личный опыт студентки нерелевантным в контексте данной коммуникативной ситуации.

Студент. Мне кажется, это можно еще подтвердить тем, что она часто использует местоимение «мы», то есть вот: «Узурпируя право решать за студента, мы берем всю ответственность на себя. Мы кряхтим под ее бременем», там, «Мы читаем массу нейтральной литературы». Ну, то есть все время обращается на «мы». «Мы живем настоящим, мы захвачены...», то есть получается, что если она все время употребляет множественное число, а она сама — единственное, то я считаю это подтверждением.

Студент. Подтверждением чего?

Студент. Что это написано не только для себя, но и для других.

Студент. Мне кажется, просто она...

Студент. Да, это понятно, но в любом случае, когда ты пишешь для себя, ты больше употребляешь местоимение «я», а не «мы».

Студент. Я нашла такое небольшое подтверждение: во-первых, вначале она говорит, что «написанное здесь адресовано скорее самой себе», и потом по форме, по ее рассуждениям, по множеству вопросов, вопросительных предложений, то есть... достаточно риторических, ну например, «Да, возможно, содержание лекции окажется в конспекте студента, и что дальше? Что это дает?». Вопросы у нее очень часто встречаются, потом она задает их самой себе, то есть... идет внутренний разговор с собой...

Студент. А мне кажется, риторические вопросы достаточно часто используются в публицистическом стиле.

Студент. Насколько я помню, публицистический стиль...

Студент. А что мешает написать текст себе в публицистическом стиле?

Студент. Публицистический стиль не подразумевает самой себе.

Студент. Ну а самой себе можно написать только в художественном, или в разговорном, или как, в каком?

Студент. Ну, между разговорным и художественным, наверное...

Преподаватель. Маша, а почему Вы считаете, что вопросы являются именно адресованными себе?

Происходит обмен репликами через обращение к термину «публицистический стиль». Студенты прикладывают к непонятному материалу известные им схемы и пытаются, условно говоря, «отомкнуть» текст. Задание и в этом случае воспринимается ими как имеющее правильный ответ, может, не единственный, но который может быть получен и предъявлен преподавателю. Кроме того, формальные рамки задания определяют для студентов границы реальности и их актуальных действий. Они определяют доминирование в обсуждении содержательно-предметного пласта (искренна — неискренна), и по существу коммуникативные действия представляют собой поиск средств, комбинирование имеющихся у студентов вариантов, которыми можно было бы «решить» поставленную задачу. Вопросов о том, что они делают, зачем они это делают, не возникает, поскольку предельная онтология — онтология так понятого задания — не позволяет их ставить. Речь идет о значении собственных условий, доверии преподавателю и университету (преподаватель отбирает, формирует, придумывает задачи, которые имеют решение и которые чему-то учат, то есть изначально обладают обучающим потенциалом).

Последняя реплика преподавателя направлена на то, чтобы разорвать возникший круг мнений через указание на неочевидность очевидных для студентов выводов.

Студент. Потому что она сразу же пытается найти ответы на них, вопрос какую-то ситуацию моделирует и предлагает свою точку зрения, как ответ, то есть как внутренний диалог идет, мне кажется.

Студент. Мне кажется, что текст адресован самой себе... или на самом деле, просто мне кажется, текст не позволяет... но с другой стороны это может быть доказательством, что я... но мне кажется ничего не решает, самой себе или не самой себе.

Преподаватель. То есть Вам кажется, Наташина точка зрения ближе к Вашей?

Студент. ...мне кажется, любой писатель, когда пишет и... пытаешься написать хорошо...

Студент. Мне кажется, что Катин пример не совсем в тему, поскольку в художественном тексте различные художественные уловки подразумеваются... пытаюсь написать хорошо, ну, если он пытается писать хорошо, то, мне кажется, в этих случаях он иногда своей... немножко жертвует во имя того, чтобы написать более гладко, более убедительно.

Студент. Может, он вообще писал автоматом, просто мне кажется, что письмо зависит от внутренней структуры человека, то есть получается, что в разговорном стиле он может быть искренним, а если использует художественные обороты, то нет, да? Мне кажется, что...

Студент. Нет, я это не говорила, это не обязательно.

Студент. ...в любом стиле, она говорит, что текст написан для себя, он не адресован другим...

Студент. Но это не значит, что она не искренна, когда высказывает...

Преподаватель. Наташа говорит, что не в определенном стиле, а что преднамеренно используются какие-то средства при конструировании текста.

Студент. Или это... уловка, что текст написан для себя.

Преподаватель. Если мы говорим, что такие характеристики, как открытость, честность, искренность, если мы коснемся их, — близкие. Почему тогда... человек при написании текста использует какие-то уловки? Ведь он же может сказать: «Обратите на меня внимание», и это будет честно, открыто и искренне. То есть... он хочет, чтобы на него обратили внимание, и в тексте прямо об этом заявляет.

Студент. ...а написала ли она его именно для себя... вот сейчас Маша сказала, что она написала это для себя... а потом он был просто опубликован и в этом плане сложно судить, что вот это она использовала художественным образом... я считаю, что это не доказательство, что текст был написан совершенно не для себя...

Преподаватель. Юля, а Вы могли бы в тексте показать те моменты, которые свидетельствуют, что текст не для себя был написан? Есть ли там, допустим, цитаты, которые Вы считаете доказательством, что текст писался не для себя? Вот Наташа говорит, что, ну понятно, что к этому можно по-разному относиться, она говорит, что употребление мест-

имения «мы» в тексте вроде бы тоже говорит о наличии, ну, идентифицирует позицию автора: присоединение к чьему-то мнению, либо, наоборот, желание присоединить кого-то к своей точке зрения. Ну а вот что-то можно использовать в тексте, допустим, найти цитату или кусочек текста...

Студент. ...ну мне кажется, не столь важно, написал ли автор текст для себя, а потом его опубликовал...

Преподаватель. Ну, смотрите, если... вот все таки попытаться обнаружить искренность-неискренность и в качестве такого подтверждения взять этот внутренний диалог, когда человек заявляет какую-то проблему, он тут же предлагает ее решение. Если для нее это, скажем так, достаточно убедительно...

Студент. Ну вот она одна ничего не сможет сделать, нужно обратить внимание к этой проблеме, высказать свое мнение, чтобы доказать, что на самом деле это так...¹⁴

Студенты чувствуют неопределенность задания и не понимают позиции преподавателя. Отсюда суть их претензий к преподавателю в попытках вернуть его на «правильный» путь, чтобы он сначала дал нужный теоретический материал, а лишь затем задачу. Тогда им будет понятно, что нужно преподавателю. То есть по факту решения или нерешения ими задачи преподаватель сможет оценить степень усвоения студентами определенного материала.

Однако преподаватель дает задание иного типа: на разработку, создание «необходимого» знания, инструментария. В этом плане ситуация остается открытой. Но в ней студенты не могут действовать, у них нет готовых выработанных схем действия в таких ситуациях, они не определяют их в качестве учебных. В то же время ресурс доверия преподавателю не позволяет полностью обесценивать ситуацию, студенты извлекают из нее определенный прагматизм (какое знание о себе, о предмете может быть получено, как оно может быть использовано в дальнейшем), оформляют как некоторое возможно полезное в будущем знание, встраивая его в целостный и непротиворечивый нарратив собственного образования. Студенты переоформляют происходившее в нормально воспринимаемую учебную ситуацию, и это можно видеть в их отчетах в конце курса. Например:

«Вывод:

Из всего выше написанного следует, что эти 2 позиции (пассивная и активная) взаимосвязаны и дополняют друг друга. Из работы и того, и другого можно извлечь полезный опыт, то есть в следующий раз можно поменяться местами и использовать информацию о проведении опроса, полученную ранее. Например, че-

ловека, занимавший пассивную позицию, увидев, что проводить опрос не так уж страшно, может занять активную позицию».

Или демонстрируют то, какой урок они смогли извлечь:

«Мне кажется, что наш первый блин не был комом, потому что мы научились видеть людей, которые пойдут на контакт, и наоборот. В целом, это было полезным опытом. Конечно, многому еще надо учиться, но мы уже знаем, как это примерно делается».

Или извлекают особую прагматику (узнать лучше себя, свою специальность):

«Но в общем, как мне кажется, результат этой дискуссии получился для каждого свой. Может быть, кто-то более глубоко разобрался, что из себя представляет профессия преподавателя психологии, а кто-то определил, какие качества нужно развивать в себе, чтобы в совершенстве овладеть этой специальностью. Ведь после защиты диплома мы получим не только гордое звание психолога, но и ответственную профессию преподавателя психологии, поэтому мы должны быть готовы к этому и должны понимать, что для успешного преподавания нам нужны какие-то определенные личные и профессиональные качества, которые нам, возможно, придется вырабатывать или развивать в себе».

«Я думаю, что такая работа помогла мне приобрести опыт проведения опросов. И в будущем мне будет легче справляться с подобными заданиями, так как я уже сделала для себя определенные выводы (напр., что огромную роль в получении результатов играют выбор места и времени проведения опроса, поведение самого опрашиваемого и т. д.)».

«Но главное — они получили Знание — Знание о том, какими они должны стать в будущем, чтобы помочь другим стать умнее, мудрее и опытнее. Девушки справились с самым сложным препятствием — боязнью взаимодействия с людьми. Вернувшись поздно вечером уставшие в свое Тридевятое Царство Закольцевое Государство они еще долго думали о сегодняшнем испытании и поняли, к чему должны стремиться, какими должны стать, чтобы быть такими, как Приобщенный к Знанию».

«Я думаю, что ты поняла, чем мы занимаемся. Единственно, может быть непонятно зачем. Так вот, как мне кажется, эта классификация поможет нам более точно определить для себя, что же такое — профессия преподавателя психологии. Ведь это наша будущая специальность».

«Последнее занятие было весьма интересно; задание было написать виды взаимодействия текстов друг с другом. Мало того что это интересно, это еще и полезно. Как ни крути, а это развивает логику. Легче понять тексты, зная возможности их взаимодействия. Наше рассуждение о том, как лучше выразить свои мысли в форме устного разговора или в форме письменного изложения своих мыслей. Для меня, к примеру, легче 2-й способ изложения мыслей. Когда ты пишешь, можно несколько раз передумать, что написать в конечном итоге. А когда говоришь, то... Лучше всего данный момент характеризует пословица: „Слово не воробей, вылетит — не поймаешь“. Хотя в устной речи существуют свои очевидные плюсы: в устной речи больше знаешь о человеке.

И курс был интересным, полезным, понятным».

* * *

Сделаем теперь несколько заключительных замечаний.

Мы проанализировали функционирующие в университетском образовании учебные ситуации как в нормативном (какого рода ожидания, представления определяют нормальность происходящего в рамках учебного взаимодействия), так и в коммуникативном плане (какие коммуникативные действия осуществляются в рамках занятий преподавателем и студентами в соответствии с имеющимися схемами).

Мы исходили из того, что учебная коммуникация, построенная определенным образом, открывает возможность для экспликации схем, опосредующих взаимодействие преподавателя и студента. Ведь после того как ситуация коммуникативно определена, ее форма сохраняется во время дальнейшего взаимодействия, и значения, данные людям и объектам, остаются в силе и для будущих подобных ситуаций (Аргайл, 2001, 47).

Мы фиксировали, что для определения ситуации как учебной необходимы следующие коммуникативные операторы: преподаватель, студент, знание (как цель их взаимодействия) и задание (как способ их взаимодействия). Преподаватель должен присутствовать в учебной ситуации в направляющей, ведущей и контролирующей функциях. Присутствие студентов в ситуации обусловлено задачей получения некоторого адекватного знания, демонстрацией его усвоения и получения оценки. То есть студенты

стремятся сделать процесс обучения более лично и профессионально определенным. Своими действиями они пытаются подчинить поведение преподавателя определенным правилам, например, логичности, последовательности, системности передаваемого знания. Обучение для студентов является функцией времени. Объективное знание, которое изначально находится в голове преподавателя и является его собственностью, со временем станет и их достоянием, их багажом. Образование для студентов является по сути индивидуальным (совместно с преподавателем) действием по получению истинного знания, маркируемого как то, «*что на самом деле*». Студенты взаимодействуют с преподавателем в относительно стабильной или постоянно стабилизируемой заданием учебной ситуации. Преподаватель своим авторитетом обуславливает значимость задания, которое оформляет для студентов локальную онтологию, «объективность», за рамки которой ни они, ни преподаватель выйти не могут. Позиция студента во многом определена позицией педагога, для него нет неопределенности на занятиях, кроме той, как выполнять задание, а дать ему средства для этого — задача преподавателя. Нормальность учебной ситуации, как правило, и преподавателями, и студентами воспринимается как выполнение последовательности заданий, которые позволяют участникам взаимодействия осуществлять и ощущать свое движение в логике накопления знаний. Ясность задания свидетельствует о ясности педагогического проекта, плана. Рациональный педагогический проект, в свою очередь, дает студенту ощущение нормальности происходящего и возможность применения имеющихся у него схем действия.

Если же учебная ситуация формируется вразрез с этими ожиданиями, то студент оказывается в непонятном и неприятном для него положении. В этом случае ненормальность атрибутируется преподавателю, его действиям, и вся ответственность за ее деформации ложится на педагога. Не так просто, оказывается, отказаться от собственных представлений, и студенты адаптируют их к возможным аномалиям, создавая дополнительные элементы и типы описания ситуаций, такие, например, как типологии преподавателей. Отказ от имеющихся схем и представлений, по сути дела, приводит к отказу от привычной идентичности студента, на основании которой учащиеся структурируют ситуации обучения. Если ситуация не опознается типовым образом, а ресурс создания дополнительных элементов исчерпывается, то невозможность определить ситуацию может обернуться для учащихся серьезной

проблемой, кризисом академической идентичности. Ее защита тем сильнее, чем прямее и непосредственнее действия, направленные на ее трансформацию или проблематизацию. В целом поддержание традиционных для образования схем и идентичностей (как смыслозадающих конструкций) осуществляется посредством ритуала: занятие — чтение/прослушивание лекции — ответ на семинаре — оценка/аттестация.

В плане коммуникации, опираясь на проделанный нами анализ материалов занятий, мы можем выделить две логики, используемые преподавателем и студентами. Попытаемся их обозначить. Первую условно можно назвать коммуникативной логикой, опирающейся на фальсифицирующий дискурс, вторую — содержательной логикой, опирающейся на конституирующий дискурс.

Взаимодействие в коммуникативной логике характеризуется особым аскетизмом, то есть отказом от «опыта» и положения вещей, которые отсылают к внешним по отношению к коммуникативной реальностям, создавая своеобразный эффект дереализации. Для нее теоретически и практически важным становится понятие *неопределенности*. Неопределенность, в которой взаимодействуют преподаватель и студент, является стимулом, запускающим генеративные отношения участников. Она дает возможность дискурсивного определения и переопределения как самой ситуации коммуникации, ее условий, правил, так и собственно предмета обсуждения. И это постоянно деонтологизирует ситуацию взаимодействия, делая ее подвижной, ситуативной. В коммуникативной логике педагогическое действие теряет свою проектность и целенаправленность, становится средовым, контекстуально ориентированным.

Преподаватель задает лишь, условно говоря, первую реплику, а затем коммуникация становится непредсказуемой. Эта коммуникация превращается в своего рода дидактическую беседу, где актуализируются равные отношения преподавателя и студента, и знание становится продуктом их взаимодействия. Это означает отказ преподавателя от стабильности и четкости тех реальностей, которые делают его позицию стабильной, легитимной и необходимой. Роль педагога как транслятора объективного, системного, дисциплинарного знания меняется на функцию коммуникативного менеджера, или распорядителя. Он управляет ситуацией с помощью некоторого количества, собственно, даже не правил, но направляющих принципов, таких, например, как диверсификация коммуникативного пространства, установка на неопределенность и кон-

структивность ситуаций и значений. Средствами коммуникативной регуляции являются такие, например, действия, как обращение внимания на студенческие высказывания одного типа и поддержание других, перенос функции оценивания высказываний с себя на группу, когда ценность высказывания определяется его способностью генерировать другие высказывания.

Для такого рода коммуникации преподавателем используется особый фальсифицирующий¹⁵ дискурс. Такой дискурс создает условия для обнаружения процессов производства смыслов, значений в каждом конкретном взаимодействии. Это означает не движение от неправильного к правильному, последовательно заменяющего одно высказывание другим, но сосуществование разных решений в одном коммуникативном пространстве. Такого рода дискурс делает возможным одновременность разнородных, в чем-то невозможных, высказываний, но не создает ощущения того, что «сколько людей, столько и мнений». Поиск истины, обычно практикуемый студентами, превращается в процесс игры с логиками и значениями. Смысл становится продуктом ситуации взаимодействия, эффектом коммуникации, а не ее исходной точкой.

Фальсифицирующий дискурс создает возможность параллельных версий происходящего, в котором и сам предмет, и субъекты коммуникации «расслаиваются», возникают «около» высказываний друг друга, делая возможным со-развитие собственных позиций, установок. Поэтому не выстраивается некоторая цепочка ответов, приближающих к истине, но значения деонтологизируются и воспринимаются, по меньшей мере, не как очевидные. Здесь преподаватель своими действиями как бы формирует границу пространств, контекст, соотносящие высказывания друг с другом, но одновременно и отделяющие их друг от друга. Фальсифицирующий дискурс направлен, прежде всего, на диверсификацию схем определения ситуации как учебной.

Студенты же преимущественно используют содержательную логику и констатирующий дискурс, апеллирующий к содержательным реальностям, освоение которых происходит в коммуникации, способствующей последовательному приближению к правильному знанию, постоянно пытаюсь, как мы видели, «нормализовать» ситуацию, вернуть преподавателя в логику трансмиссии, передаваемых объективных значений и смыслов, дестабилизированную преподавателем. Критериями правильности выступают либо реальность, к которой происходит апелляция (профессиональная, научная, литературная и т. д.), либо консенсус, когда

студенты во время дискуссии стремятся прийти к некоторому общему позитивному высказыванию (как решение задачи), которое необходимо требует оценки со стороны преподавателя как более знающего.

Учащиеся пытаются таким образом структурировать коммуникативную ситуацию, чтобы смысл действий преподавателя и их собственных был известен с самого начала. Содержательная логика характеризуется прежде всего онтологией определенности (задания, действий преподавателя и т. д.), действия студентов направлены на то, чтобы отношения с преподавателем определялись именно этой логикой, и тогда их присутствие на занятии получает вполне ясный, конкретный, осмысленный характер. Студенты стремятся стабилизировать ситуацию, сделать ее менее проблемной для своего участия в ней.

Содержательная логика ориентирована преимущественно на усвоение содержания образования. Это приводит к овнешнению ситуации взаимодействия через знание. Коммуникативная стратегия переопределяется учащимися в содержательном ключе. В этом случае она воспринимается ими, с одной стороны, как поиск истины, с другой — как демонстрация устойчивости индивидуальной позиции преподавателю, который учит их мыслить, защищать свое мнение. При этом мнение защищается вплоть до «замолкания». Важными для студентов становятся личный содержательный вклад в дискуссию, формирование и удержание индивидуальной позиции и формальная оценка их высказывания преподавателем.

Сосуществование этих двух логик на занятиях ведет к тому, что между ними возможно конфликтное напряжение, эффекты, элиминирующие друг друга. Действия преподавателя, ориентированные на коммуникативную логику, не поддерживаются студентами и не воспринимаются в качестве учебных, как и сама ситуация в целом. Ситуация воспринимается студентами как относительно чуждая учебному процессу, например, как экспериментальная либо вызванная личной или профессиональной неопределенностью преподавателя. Трактую ситуацию взаимодействия подобным образом, студенты не трансформируют имеющиеся схемы учебной ситуации, а только подтверждают их и эмпирически наращивают. Коренной смены языка описания учебной реальности, своего способа существования в ней учащиеся не производят. Мы могли наблюдать, что если обучение и произошло, то скорее вопреки намерениям преподавателя: в результате студенты уверенно

демонстрировали педагогу то, чему они научились, и представили это в нормативном виде¹⁶. Коммуникативного же образования в качестве опыта участия в другой логике взаимодействия, как показывает наш анализ, здесь не случилось.

Еще раз выделим силовые линии, или правила, которые обусловили коммуникативные действия студентов:

- объективность учебной ситуации для студентов, размещенность участников в контексте учебного задания (в данном случае формально задание идентифицируется с преподавателем), противопоставление «студент — ситуация»;

- наделение особой практической значимостью позиции в виде личного мнения;

- формирование содержательных высказываний, которые позволяли бы студентам понять то, что происходит на занятии, и продемонстрировать преподавателю свое понимание содержания курса и действий преподавателя;

- ориентация на взаимодействие с преподавателем как более знающим и заинтересованным лицом, центрация учебной ситуации на педагоге;

- провоцирование оценочных высказываний преподавателя для определения плана дальнейших действий в ситуации;

- установление режима вопрос-ответной коммуникации;

- гомогенизация учебного пространства посредством запроса к преподавателю на логичность и последовательность его действий;

- установление общего пространства понимания между собой и преподавателем, требование к логичности и последовательности высказываний преподавателя;

- понимание учебной коммуникации как трансмиссии смыслов и значений и реализация в соответствии с этой интерпретацией регулирующих действий.

Коммуникативно ориентированные действия преподавателя, как мы видели, определялись следующими силовыми линиями:

- максимально возможное включение студентов в коммуникативное пространство;

- создание ситуации неопределенности вокруг самого задания, способов его выполнения и тех, кто его выполняет;

- средовая стратегия взаимодействия, соединение разрыва «студент — ситуация», подчинение взаимодействий динамике коммуникативной ситуации, складывающейся на занятии;

- создание многомерного пространства, в котором возможно экспериментирование с собственной коммуникативной позицией,

со смыслами и значениями, привносимыми в коммуникацию и вырабатываемыми в ней;

- фасилитация коммуникации посредством поддерживающих процесс обсуждения действий, избегание оценок и других выражений собственной точки зрения;

- привлечение внимания студентов к тому, что они делают и как они это делают, к используемым ими понятиям;

- фальсификация любых определенностей, к которым приходят студенты, актуализация опыта со-незнания (преподавателя и студентов), поддержание открытости коммуникативной ситуации;

- децентрализация учебной ситуации.

ОБСУЖДЕНИЕ

— *В тексте говорится о том, что все студенты «обладают одними типизациями». Поскольку во многом, исходя из этого допущения, анализируются действия студентов, возникает вопрос: откуда известно о схожести студенческих типизаций?*

— Вывод о схожих типизациях студентов следует из допущения того, что образование представляет собой особую область конечных значений. Однако хорошо бы провести дополнительное теоретическое исследование, которое позволило бы сделать соответствующий вывод об образовании как зоне конечных значений. Если образование представляет собой особую область значений, со своим когнитивным стилем, со своими позициями, то это позволяет делать, возможно, не очень достоверное, но идеализирующее допущение того, что студенты обладают одинаковыми допущениями. В этом плане вывод о схожих типизациях студентов носит идеальный характер, инструментальный с точки зрения коммуникативной трактовки образования, как, например, понятие идеального газа у физиков.

— *В тексте очень часто можно встретить повторяющуюся схему анализа высказываний студентов и преподавателя: высказывания преподавателя анализируются, исходя из идеального образа (они предоставляют возможности, не дают замкнуться, стимулируют процесс), а высказывания студента — исходя из реальной нехватки (студенты уходят от вопроса, замолка-*

ют, требуют оценки). Создается впечатление, что преподаватель стремится к «хорошим» целям, а студенты «мешают» ему в этом в силу своей неспособности эти «хорошие» цели признать «хорошими». Не означает ли это изначальной ценностной нагруженности анализа?

— В рамках семинара по кризисному экспериментированию (понятно, что это моя интерпретация виденного и слышанного) речь шла о том, каким образом может быть кризисное экспериментирование использовано в области образования, его цели, задачи, особенности. Для экспликации базовых допущений (в данном случае — студентов) об учебном взаимодействии выстраивались действия по мотиву кризисного эксперимента Гарфинкеля. В его случае нарушался привычный ход событий с помощью провокаций ряда устоявшихся правил поведения как речевого, так и неречевого. В нашем случае коммуникативные действия преподавателя преследовали эту провокативную задачу. То есть его способ взаимодействия, ведения взаимодействия представлял собой нарушающий элемент (по замыслу участников семинара). Действия преподавателя являлись, с одной стороны, продуктом работы группы, коллективного обсуждения. Действия преподавателя должны быть направлены на работу студентов с собственной субъективностью (были обозначены ряд принципов, установок, регулятивов, определяющих действия преподавателя). С другой стороны, его действия в ситуации определялись тем положением, которое было в аудитории там и тогда, то есть действия преподавателя преломлялись через это положение, однако все равно были подчинены определенной логике, например, диверсификации позиций студентов или появлению коммуникации между студентами, между позициями и т. д. Действия педагога позволили что-то сказать о действиях студента. И поскольку действия преподавателя находятся в центре внимания и стали своеобразным проектом того, «каким образование хотелось бы видеть», то соответственно фиксировались действия студентов, а одновременно и оценивались с точки зрения соответствия или несоответствия, их способствования или неспособствования проекту образования, который частично реализовывался в действиях преподавателя. Здесь имеется исходное допущение, что действия студентов в учебной ситуации отличаются от проектируемых, «образование», практикуемое преподавателем, представляет проект, то, чего нет, условно говоря, в реальности.

Тогда здесь имело место определенное смешение позиций исследователя (как квазиобъективного наблюдателя, фиксатора определенных тенденций, закономерностей учебного процесса) и проектировщиков образовательных практик. И в этом смысле действительно при интерпретации произошла ценностная нагрузка: мешают, стимулирует коммуникацию, хороший, плохой. Но это относится ко взгляду не из исследовательской позиции, а из другой, например, проектировочной (скорее даже не педагогической).

— *Описание эффектов педагогических действий часто строится на том предположении, что «отказ от имеющихся схем и представлений, по сути дела, приводит к отказу от идентичности студента», и это «может стать для них серьезной проблемой, кризисом». Однако возникает вопрос, связанный с тем, что отказ от идентичности студента — это не отказ от повседневной идентичности, которая сохраняется в любых ситуациях (там, где она разрушается, можно, наверное, наблюдать психопатологические явления). Как может возникнуть кризис в учебной ситуации, если студент всегда способен прибегнуть к обыденным стратегиям самоконструирования и избежать кризиса?*

— Кризис возникает только тогда, когда есть ощущение, что претензия, нарушение затрагивают одну некоторую область отношений или идентичность, значимую для человека (другой, если верить Фуко, нет), от которой ему не «сбежать» в другую (тогда задача педагога может лишить студента этих запасных плацдармов). Поэтому единственно возможной провокацией, нарушением может являться претензия на способ существования человека, тогда только становится возможным его изменение, когда он остается, грубо говоря, один на один с провоцирующим элементом. В общем чем-то это напоминает проблематизацию. А она становится вероятной через действия преподавателя, который ведет себя каким-то иным способом, не подтверждая схемы действий студентов или студентов-повседневных субъектов. Хотя проблема конструирования (восприятия) студентами элемента как кризисного все равно остается. Любые действия преподавателя все равно воспринимаются сквозь призму учебности. Любая проблемность в области «образования» переадресуется, перекладывается на преподавателя («он не смог, он не дал, он не научил, он не заинтересовал» и т. д.), тогда получается, что про-

блемность необходима именно на уровне повседневности, там переадресовать, переписать ответственность сложнее. Но как это возможно?

— В тексте присутствует ряд утверждений, в частности, касающихся высказывания студентами личного мнения, позволяющих предположить, что, несмотря на то, что это прямо не проговаривается, тем не менее, присутствует некое имплицитное представление об образовательной коммуникации, на основе сопоставления с которым и осуществляется анализ текущего процесса взаимодействия на занятиях. Данное представление, не могущее в таком случае не выступать в качестве идеального образца, эталона «истинной» коммуникации, предполагает, в частности, создание «надсубъектного продукта», выступающего в качестве ценности образовательной коммуникации, а также «преодоление» личного мнения, как не отвечающего идеалу «истинной» коммуникации. При этом, как можно заключить исходя из высказываний, сделанных в самом начале статьи, автор, по всей видимости, разделяет положение Шюца и его учеников, состоящее в том, что способ конструирования реальности есть не что иное, как способ ее интерпретации. В таком случае как следует интерпретировать интерпретативные действия самого автора? Не осуществляет ли автор вместо анализа коммуникативных действий преподавателя и студентов, о чем заявляется в качестве одной из задач исследования, анализа того, какова степень (не)соответствия «реальности» ее эталону?

— Осуществляемая обычно на учебных занятиях коммуникация рассматривается автором как коммуникация в виде «ряда последовательных, практически идентичных эпизодов», в ходе которых преподаватель, взаимодействуя с очередным студентом, вынужден начинать всякий раз данное взаимодействие как бы «заново», что, в свою очередь, интерпретируется как «акоммуникация». Как это соотносится с высказанным в начале статьи положением, заимствованным у Вацлавика, согласно которому «все есть коммуникация»? А также с утверждением автора, что коммуникация, коммуникативные действия участников коммуникации и определение ситуации коммуникации в целом находятся в непосредственной связи между собой — поскольку в таком случае мы должны были бы сказать, что именно это и есть коммуникация, то есть то, как студенты и пре-

подаватель осуществляют свои коммуникативные действия, а именно, как последовательность идентичных эпизодов «преподаватель — очередной студент» непосредственно связана с их определением ситуации как ситуации учебной коммуникации? В этом смысле рассмотрение ситуации на занятиях как ситуации «акоммуникации» — артефакт исследователя-аналитика, сообразующего свои интерпретации с определенным идеальным представлением о коммуникации.

— Ответ на эти вопросы подразумевает особое понимание коммуникации. В данном тексте было использовано представление о коммуникации известного французского психолога Р. Гиглионе, который понимал коммуникацию не просто как взаимодействие. Для Р. Гиглионе коммуникация характеризуется наличием «над-субъективного продукта», в то же время, если он не появляется, это знак какого-то иного типа взаимодействия. Можно говорить, что собственно коммуникация является каким-то особым этапом — возможно, высшим — во взаимодействии некоторых «индивидуальностей», «позиций», «целостностей», каковыми они являются до коммуникации. Для потенциальной коммуникации необходимы некоторое количество «субъектов», пространство взаимодействия, на определение и переопределение которого претендует каждый из них (ставка, повод взаимодействия). Личное мнение, с этой точки зрения, означает, что в процессе взаимодействия размывания некоторой «начальной» целостности не произошло, то есть позиция осталась неизменной, идентичной самой себе и говорящей из своего пространства, а не из общего поля взаимодействия. Коммуникация в этом случае является единственно возможным способом трансформации целостности. Поэтому если взаимодействие идет на уровне обмена личными мнениями, то коммуникативной надстройки не происходит. И в этом смысле коммуникация не совершается. В процессе коммуникации случаются размывание, разные приключения в отношениях первоначальных целостностей, вступивших в коммуникацию, переопределяется пространство взаимодействия, соответственно возможно их локальное ситуативное переопределение, и в этом есть образовательный эффект коммуникации. То есть с данной точки зрения коммуникация всегда образовательна.

Из этих представлений о коммуникации возникает образ акоммуникативности, то есть действий, не способствующих появлению коммуникации. Обмен личными мнениями может при-

вести к коммуникации и, возможно, является каким-то необходимым этапом коммуникативного процесса, который позволяет эти необходимые целостности эксплицировать. Но на занятиях этого не происходило, есть ощущение, что чего-то не хватало для дальнейшей динамики. Может быть, это было ощущение бессмысленности, непонятности происходящего, выполнения задания, может, представление о ценности личного мнения для традиционного образовательного взаимодействия, но это личное мнение становилось конечной точкой взаимодействия, оно формулировалось — и все «зависало». В таком варианте обмен личными мнениями не есть коммуникация и соответственно не есть образование.

¹ Необходимо сделать несколько пояснений к контексту проходивших занятий. В Центре проблем развития образования БГУ в 2004—2005 гг. проводился еженедельный теоретико-практический семинар «Кризисный эксперимент в образовании». Его задачей было обсуждение специфики кризисного (нарушающего) экспериментирования, особенностей его проведения в сфере образования, выделение его как особого метода исследования образования. Суть метода кризисного эксперимента (*Гарфинкель, 1999, 2000*) состоит в исследовании и разрушении нормальных социальных ситуаций для выявления правил и ритуалов, которые участники повседневных взаимодействий принимают за само собой разумеющиеся, через их провоцирование в коммуникации. Наша задача состояла в выявлении таких правил в области образования. Участники семинара решили сделать обсуждения менее теоретическими, но более практикоориентированными, то есть основанными на обсуждении конкретных эмпирических данных. Тогда было принято решение фиксировать занятия со студентами (при помощи диктофона) и, анализируя занятия, выявить эти правила для того, чтобы впоследствии сделать кризисный эксперимент более целенаправленным. Речь не идет о правильных или неправильных, традиционных или нетрадиционных формах взаимодействия, но, скорее, об экспликации существующих коммуникативных практик и допущений, лежащих за ними, при помощи другой логики. Одним из основных вопросов семинара был вопрос о том, какие правила будут провоцироваться, что будет нарушаться? В чем тогда будет состоять кризис? Для кого кризис? Работа семинара состояла в обсуждении проведенного занятия, обмене впечатлениями о том, что происходило в студенческой аудитории, и в общих чертах обсуждалось проведение следующего занятия со студентами.

В этом смысле действия преподавателя являлись результирующей проекта и ситуации. Коммуникативные действия преподавателя на данных заня-

тиях обладают двумя характеристиками: потенциальной провокативностью и ситуативностью. Сам преподаватель, определяемый через доминирующие формы коммуникации (в данном случае была попытка практики других коммуникативных действий — своеобразный педагогический проект), становится кризисным элементом, благодаря которому оказывается возможным вышение конститутивов определения ситуации как учебной. Тогда одним из основных вопросов становится такой: в какой степени поведение преподавателя является кризисным (для студентов и взаимодействия в целом) в тех взаимодействиях, которые мы изучали?

² Со-размышление: «Ведь определение ситуации тоже можно понимать объективистски и описать объективистски, как нечто существующее в реальности (пусть даже коммуникативной). С другой стороны, можно говорить о том, какие цепочки действий люди выстраивают, придавая ситуации тот или иной характер, то есть вопрос не в том, совпадают или нет определения ситуации преподавателя и студента, а в том, на какое предполагаемое определение ситуации другим ориентируется каждый из них в своих действиях; определения ситуации нет, есть согласование деятельности» (А. М. Корбут).

³ Занятие проходило 2 мая 2005 г. Ранее студентам были предложены два текста: текст П. Я. Пономарева и реферат студента-философа одного из белорусских вузов (для студентов оба текста представлялись как анонимные), посвященные творчеству. Обсуждая проблематику творчества, студенты на прошлых занятиях вышли на тему критериев творчества, и тогда актуальной стала тема, насколько творчески написан тот или другой текст.

⁴ При расшифровке стенограмм использованы следующие знаки транскрипции:

(5) — пауза в секундах;

\ — изменение направления высказывания говорящего, обрыв фразы;
(смех) — фиксации общего характера;

... — неразборчивое произнесение слов.

⁵ Традиционно учебный курс имеет дисциплинарную логику, где каждая тема последовательно сменяет другую, где последовательность обусловлена тем, что знание, понимание предыдущей темы обеспечивает знание и понимание последующей. Дисциплинарная логика придает единство учебному курсу, служит основанием для интеграции привносимых из необразовательных реальностей сведений. В этой связи многие действия преподавателя связаны с обоснованием этой логики для студента и за студента, прояснением того, что ему должно быть важно и интересно. Приведем несколько поясняющих примеров из высказываний преподавателей.

«Ее [астрономии] место на вершине пирамиды знаний как дисциплины, завершающей не только (и не столько!) физико-математическое образование студентов, но и их мировоззренческое и экологическое образование, нравственное и эстетическое воспитание.

Это хорошо поняли в США, Китае и Японии, где ведущей дисциплиной естествознания XXI века определена астрономия, которая является обязательной дисциплиной в средних школах, колледжах и вузах, как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля» (Белорусский государственный университет, 2004, 127).

«Изучать латинский язык сегодня значит всесторонне анализировать предмет языковой коммуникации, учиться чувствовать, воспринимать другую реальность, развивая свои лингвистические и культурологические знания. Обращение к культурологическому наследию античных государств имеет приоритетную значимость при обучении классическим языкам. Античная культура относится к одной из наиболее великих и интеллектуально насыщенных. Место классических языков определяется их ролью в истории европейской и русской культуры. Греческие и латинские слова вошли в состав новых языков не просто сами по себе, а в сопровождении понятий, идей, художественных образов, оказав глубокое воздействие на создание системы ценностей народов Европы. Классические языки — древнегреческий и латинский — составляют основу терминологии во всех областях науки и культуры...

Изучение древних языков не только „открывает двери во все языки“, но и дает возможность получить целостное представление о „бессмертных созданиях величавой древности“, а следовательно, войти в широкое пространство гуманитарного образования» (Белорусский государственный университет, 2004, 141).

⁶ Реплика преподавателя взята из стенограммы занятия от 7 февраля 2005 г.

⁷ «То есть поддержание „логики вопроса-задания“ осуществляется не исключительно действиями студентов, но представляет собой общее, совместно разделяемое действие и преподавателя, и студентов, поскольку выше говорилось: „...студент выстраивает свои высказывания таким образом, чтобы спровоцировать вопрос преподавателя, то есть студент постоянно возвращает логику вопроса-задания с последующим своим ответом на него“» (Т. В. Тягунова).

⁸ Фрагмент интервью с преподавателем БГУ.

⁹ Коммуникация понимается здесь не просто как некоторое вербальное или невербальное взаимодействие. Под коммуникацией мы понимаем взаимодействие, характеризующееся особым полем, пространством надсубъективной надстройки позиций, которые принимают в коммуникации участие (Ghiglione, 1990). Для Р. Гиглионе простое взаимодействие двух людей не является еще коммуникацией. Он вводит представление о потенциальности коммуникативной ситуации (см. также: Герасимова, 2004).

¹⁰ «Шюцевский тезис о взаимозаменяемости перспектив относится к представлению о возможности *общего* понимания людьми друг друга — в этом смысле он имеет силу *равным образом* как для студентов, так и для преподавателя. Шюц вводит две идеализации данного тезиса в связи с *проблемой неопределенности* повседневной коммуникации и соответственно возникающим вопросом: как вообще возможно взаимопонимание, учитывая данную неопределенность? Оно возможно, поскольку различия в опыте, обусловленные индивидуальными биографиями (а в нашем случае это означало бы — различия в образовательном опыте преподавателя и студентов) и т. д., полагаются как нерелевантные для понимания друг друга. В анализируемом же случае — когда преподавателю атрибутируется владение истинным знанием в силу его опыта, институционального статуса и т. п., — по всей видимости, вопрос о взаимопонимании не стоит, а имеет место нечто иное: какие факторы участвуют в выстраивании студентами своих коммуникативных действий в рамках учебного занятия и т. п.?» (Т. В. Тягунова).

¹¹ Стенограмма занятия от 7.12.04. Работа в течение семестра строилась вокруг текста В. А. Герасимовой «Просто ни о чем...» (Герасимова, 2000). Студенты в рамках этого задания писали несколько письменных работ: рецензии на текст, работы об устройстве текста, об интертекстуальных отношениях т. д. Из работ студентов педагогом были выделены несколько ключевых оппозиций, посредством которых учащиеся понимали и обсуждали предложенный текст. На приведенном занятии обсуждение касалось представлений студентов об искренности или неискренности автора текста.

¹² Здесь мы хотим подчеркнуть, что вопрос интереса и заинтересованности (как базовой мотивировки образования) является ключевым для многих преподавателей и студентов. Однако многие теоретические и практические представления преподавателей об университете исходят из допущения естественного стремления молодого человека к знаниям, истине и т. д. («Пришел учиться — учись», «Значит, ему надо», и т. д.), что означает неозабоченность данным вопросом преподавателей. Это предполагает, что студент, приходя в университет, уже имеет ряд вопросов, которые преподаватель помогает ему решить, что он **не случайно** приходит в университет. В схеме преподавателей интерес (или мотив) функционирует в качестве базового элемента, он либо есть, либо его нет. В качестве примера можно привести одно из высказываний преподавателя БГУ:

Р е с п о н д е н т. ...как Вы думаете, откуда этот интерес может взяться, откуда он берется?

И н т е р в ь ю е р. (5) Да, ответить приблизительно так же сложно, как ответить, откуда берется любовь. То есть объяснить чувства, почему человеку интересно, вот так или второму неинтересно... неясно. Еще это тянет этим заниматься, ну, а еще больше его начинает тянуть, когда у него что-то начинает получаться... А откуда берется интерес, ну, это, то есть сложно. (2) Это должны быть какие-то данные, особенности, почему-то одному интересно стихи писать, а другому интересно там что-то в экранчик смотреть, что-то там манипулировать, а другому интересно получать какие-то вещи из абстрактной математики. Вот. (Тихо.) (2) Это мы вторглись в эту сферу, которую объяснить, почему одному человеку интерес есть, у другого — нет, это уже сфера, неподвластная человеку извне, это тоже что-то свыше.

Часто происходит наоборот: такого интереса-вопроса у студента нет. И тогда университетское образование становится странным. Без такого интереса образование не может нормально функционировать, что отмечают и сами преподаватели. Однако интерес продолжает рассматриваться как некая эзотерическая сущность, с которой можно иметь дело, но как-то повлиять на нее сложно. Тогда задача образования — способствовать, прежде всего, формированию субъекта интереса (в каком-то смысле, субъекта учебной деятельности), и это возможно, если понимать интерес не онтологически, но как элемент практики, в которую еще необходимо войти, который необходимо сформировать. Коммуникация может дать такую возможность.

¹³ На нескольких занятиях студентам давалось задание опросить людей на улице, какими качествами, по их мнению, должен обладать преподаватель психологии. После выполнения задания состоялось обсуждение полученного опыта, студенты оформляли отчеты и защищали их. Кроме этого, преподава-

тель просил студентов написать отчет о проделанной работе в форме письма другу, сказки и медицинского заключения.

¹⁴ Здесь оканчивается стенограмма, хотя это и не конец данного занятия. Дальнейшая расшифровка оказалась невозможной по техническим причинам.

¹⁵ Фальсификация (от лат. falsus — ложный) — процедура установления ложности гипотезы или теории путем эмпирической проверки. По мысли К. Поппера, подтверждение теории еще не говорит о ее научности. Подтвердить опытом можно все что угодно, в частности, астрология подтверждается многими эмпирическими свидетельствами. Испытание теории или гипотезы должно заключаться не в отыскании подтверждающих ее данных, а в настойчивых попытках опровергнуть ее. Любое высказывание, претендующее на «истинность», должно обладать способностью прийти в столкновение с опытом, или более точно — если их можно систематически проверять, то есть подвергать проверкам, результатом которых может быть их опровержение (*Новейший философский словарь*, 2001, 1075).

¹⁶ «Студенты учатся, несмотря ни на что, то есть ситуация поучительна в любом случае, прилагает ли к этому усилия преподаватель или нет; логика студента: „Все это неспроста“» (А. М. Корбут).

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАРРАТИВНО-ТЕМПОРАЛЬНОГО АСПЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д. Ю. Король

Повторение — мать учения.

Тогда внемли прекрасному преданию,
которое ты сочтешь сказкою,
а я полагаю истиной,
а потому и рассказывать буду так,
как рассказывают про истинные события.
Платон, «Горгий», 523a

Очевидно, что в формально-содержательном основании традиционной образовательной коммуникации (далее — ОК) лежит нарративная форма, конструктивные особенности которой варьируются в зависимости от конкретных целей и задач, но признаваемая дидактическая ценность которой остается неизменной. Нарративная форма организует содержание коммуникации таким образом, который позволяет внутри ОК поддерживать ситуацию коммуникативных обменов в изначально характерном для нарративной формализации реальности порядке. Нарративность предполагает такое знаковое воспроизводство реальности в форме рассказа о ней, которое становится возможным благодаря *запаздыванию* (или отсрочке) рассказываемого (референциального события) по отношению к самому акту рассказа (то, что далее будет обозначаться как *темпоральная дизъюнкция* нарратива). Особенно явно механизм отсрочки проявляется в дидактической функции *повторения*, которая является функциональным инвариантом образовательной коммуникации классического типа. Функционально повторение показывает, что отсрочка обладает ключевой способностью прикреплять содержательный план коммуникации к плану «вечного», наделяет свои референты трансцендентальной объектностью и превращает их в объекты образовательного коммуникативного обмена. Повторение синхронизирует то, что подчинилось его действию, выводя схваченные им содержания из темпорального ряда субъективных процедур его выражения. К такого

рода объектности можно возвращаться вновь и вновь, поскольку нарративным образом организованная образовательная коммуникация наделяет ее особой репродуктивностью. Весь традиционный корпус учебных пособий встроен в механизм закрепляющего (то есть отождествляющего) повторения, который образует *репродуктивный канон* образовательной коммуникации. Внутри этого канона повторение принимает вид *тождественного*, задавая тем самым специфический «режим истины» этого знания и, в свою очередь, процедурно встраивает последнее в повторение. Можно, вероятно, утверждать, что повторение действует и как режим распределения «мест» субъектов ОК по отношению как к чужим, так и к собственным высказываниям, поскольку принуждает любое единичное высказывание соотносить себя с возможностью быть репродуцированным. Репродуктивность контролирует процессы «случайного» в ОК, повторение отсеивает случайное, локализует его в примерах, постоянно сохраняя господствующее место для «закономерного» (ведь «привести пример» — это значит установить корреляцию случайного и закономерного, реалистически закрепить закономерное, синхронизировать его). Но если повторению удастся быть распределительным механизмом отношений высказываний и их авторов, это означает, что повторение может рассматриваться как мифо-ритуальный оператор, отвечающий за парадигмальную стабильность ОК. Универсализм повторения устанавливается как рамочное условие ОК, а нарративная референциальная отсрочка — как указание на специфическую «чистоту» ОК, ее способность «объяснять» мир, удерживая его на расстоянии.

Но можно ли обнаружить в ОК то, что не поддается повторению, что ускользает от репродуктивного схватывания? Если мы примем как гипотезу, что эффект темпоральной дизъюнкции нарратива не только сопровождает и обуславливает ОК, но и одновременно переживается субъектами коммуникации как ее условие и основополагающая ценность, то одна из главных задач ОК — *освоение знания* — может быть представлена следующим образом. Знание может «стать моим» не столько потому, что настоящее сконструировано в ОК как бесконечный экран или резервуар нарративных проекций, сколько оттого, что оно содержит в себе некий парадоксальный элемент, не поддающийся репетитативному отождествлению, ускользающий от него, но в то же время бесконечно близкий субъективному опыту восприятия.

Чтобы пояснить этот момент, обратимся к примеру коммуникативного эксперимента в университетской учебной аудитории,

суть которого состояла в том, что студентам было предложено проанализировать текстовую запись впечатлений и реакций зрителя на фильм «12 обезьян» (см. *Приложение 1*). Одна из основных трудностей, с которой столкнулись участники эксперимента и которую они постепенно осознали, состояла в том, что текст выступил такого рода коммуникативным объектом, который существенно ослабил возможность конструировать свое высказывание, используя привычную репродуктивную функцию нарратива. Нарратив комментирующего высказывания в момент его создания распадался на сингулярные оценочные суждения, которые опирались в основном на негативную локализацию текста через фигуру автора: текст в этих оценках терял свою самодостаточность и становился *примером* нарративного «помешательства». Участники ОК столкнулись с невозможностью подчинить текст логике повторяющего присвоения. Именно здесь возникает травматический эффект *безобъектного* времени ОК, темпоральный тромб, в силу которого субъект «синхронизирует» себя с каким-либо содержанием не посредством репродуктивной отсрочки нарративного типа, а каким-то другим способом. Референция первоначального текста-объекта (вследствие заданных условий этой коммуникации) не была поглощена нарративным отражением в констелляции *уже* сказанного, в сложившемся порядке дискурсивных обменов. В спонтанном, ситуативно возникшем коммуникативном «климате гетерореференции» время самой коммуникации совпало с нарративным временем. Это привело к появлению *темпорального диссонанса*, проявившегося таким образом, что нарративное время утратило ключевое преимущество универсальности перед временем самой коммуникации. Субъект, пытаясь сформулировать свое суждение о тексте, осознал, что чем больше усилий он прилагает для нарративного повторения текста в том, что субъекту уже известно, тем более эти усилия отдаляют его от самого текста, погружают в самоанализ (поэтому для многих ключевым элементом, удерживающим текст в качестве объекта анализа, стала фигура автора анализируемого текста). Гетерореференциальный кризис привел к невозможности эффективно использовать нарративный оператор «о» (в функции «рассказывать о»), устанавливающий и поддерживающий порядок и иерархию высказываний, без чего, собственно, невозможен репродуктивный канон. Поскольку у субъекта не хватило сил подчинить референциальное различие повторению, текст, вышедший из-под власти повторения, сам стал «повторять» субъекта, заставляя последнего объективировать свою «нормальность».

В записях, фиксирующих дискурсивные реакции читателей текста, видны многочисленные следы бездействия уже сложившегося в ОК нарративного механизма. Эти следы отражены в репетитивных разрывах, в которых можно увидеть, как возникает полнота ситуационного контекста. Разрывы сближают субъектов с содержанием текста таким образом, что делают их частично имманентными друг другу. Важно отметить, что повторение как такое является ключевым элементом символического обмена, оно работает в коммуникации и как функция обмена, и как его схема. Сложившаяся классическая парадигма ОК достаточно жестко связывает завершенность обмена с полнотой и завершенностью повторения. Но если задаться вопросом о цели и смысле такой финитной устремленности ОК, то можно предположить, что завершенность и полнота являются условиями референциальной модели коммуникации. Парадоксально здесь то, что «говорить о мире» в такой модели можно только после того, как мир включается в речь как референциальный объект. Зафиксированный выше темпоральный диссонанс как бы блокирует референциальный код и сталкивает субъекта с опытом инференциальной коммуникации. «Полнота» в последней достигается не линейно-последовательным систематизированием обменов на основе выявления исходной коммуникативной мотивации, а «опрокидыванием» субъекта в мир контекста, в мир текучей референциальности.

Попробуем опереться в этой ситуации на опыт литературного анализа. Рассуждая о проблемах литературного произведения, коммуникации и чтения, М. Бланшо парадоксально отмечает: *«Чтение располагается по ту или по другую сторону понимания»* (Бланшо, 2002, 199). Развивая эту догадку, Бланшо набрасывает метафорическую картину инференциальной модели чтения, лишенной привычного герменевтического каркаса: драматичным и загадочным в этом утверждении оказывается понимание чтения как *«безмолвного»* обращения к пространству, в котором чтение *«преживает»* и где *«оно обладает простотой легкого и прозрачного „Да“, каковое есть это пребывание»* (Бланшо, 2002, 199). Таким образом, по мысли Бланшо, в чтении всегда действует сила, расщепляющая референциальный слой коммуникации для того, чтобы смогло проявиться некое другое бытие гетерореференций, связать которые можно только *«простотой легкого и прозрачного „Да“*». Полнота и единство достигаются здесь тем, что утверждение (как герменевтическое схватывание) оказывается особого рода действием *легкости* (метонимической мобильности) и *прозрачно-*

ти (метафорической связности). «Да» — это утверждение полноты до референциальной верификации ее элементов. В каком-то смысле «Да» у Бланшо выступает как остановка нарративной иерархии референтов, поскольку манифестирует «время откровения» как фундаментальный опыт любого рассказа. А само «время откровения» может осуществиться только в акте предельного перформатизма, когда «Да» разворачивается как первичное благо.

Чтобы пояснить этот момент, обратим внимание на один из самых показательных примеров библейской герменевтики. Христианская коммуникативная (и педагогическая) традиция активно опирается на парадоксальную структуру нарративного времени библейского текста. В «Откровении» Иоанна (1,3) мы находим следующие строки: *«Блажен читающий и слушающие слова пророчества сего и соблюдающие написанное в нем; ибо время близко»*. Вопрос не столько в том, *какое* время близко, сколько в манифестации тревожащей близости *самого времени* откровения, близости, которая первичнее множества нарративно иерархизированных в этой среде времени событий. Парадоксальное в «Откровении» — это не новизна и странность предрекаемых им событий, а утверждение того, что время, о котором «Откровение» рассказывает, репрезентируя множественность образов и событий, есть время самого рассказа. «Блажен» тот, кто затронут этим темпоральным диссонансом, на достижение которого и нацелена христианская педагогическая техника. М. Бланшо в «Пении сирен» утверждает, как кажется, очень близкое библейскому пониманию нарративной инреференции: *«Рассказ — отнюдь не отчет о событии, но само это событие, приближение к этому событию, место, где последнее призвано произойти — пока еще грядущее событие, посредством притягательной силы которого рассказ, и он тоже, может надеяться стать реальностью. Здесь — очень деликатная связь; без сомнения некоторая экстравагантность, но она-то и есть тайный закон рассказа. Рассказ есть движение к точке не только неизвестной, неведомой, чужой, но и такой, что она, кажется, не имеет до и вне этого движения ни малейшей реальности, и при этом столь властной, что только из нее одной и извлекает рассказ свою прелесть, так что даже начаться он может не ранее, чем ее достиг; однако только рассказ и его непредвиденное движение и предоставляют пространство, где точка эта становится реальной, могущественной, притягательной»* (Бланшо, 1997, 12). Если так поня-

тый рассказ — это прежде всего событийная функция времени, в котором изъято референциальное повторение как исторический посредник, то он должен по-новому распределить герменевтические позиции субъектов чтения и письма. Каковы могут быть научные подходы к такому радикальному обновлению?

Событийная структура времени в педагогической историзирующей наррации переводит внимание на каузальную последовательность, когда причинно-следственная структура интерферирует с диахронической, поддерживая и усиливая друг друга. Вследствие этого «Да» дробится и рассеивается в процедурах верификации для того, чтобы сохраниться на уровне абстрактного принципа перед лицом коммуникативной множественности объектов. В самой ОК «Да» встроено в механизм повторения, который призван вывести утверждение за рамки ситуации, чтобы объединить его с «Да» как универсальным принципом. Во многом это обусловлено тем, что для классической ОК гетерореференциальный аспект коммуникации видится прежде всего на уровне референциальной слабости высказываний, их спонтанного, хаотического освобождения от предзаданного порядка как производства, так и распределения в поле сложившейся нарративной структуры. Следует отметить, что гетерореференциальность подрывает устойчивость нарративной формы не вследствие того, что лишает ее связи с реальным положением дел, а скорее потому, что ослабляет репрезентативную функцию нарративной формы. И здесь можно обнаружить определенный парадокс: репрезентация не столько восстанавливает «существование» вещи-события в рассказе, сколько герметизирует нарративную форму в пространстве собственной риторической эволюции. П. Рикер формулирует этот «литературный» аспект сущности нарратива весьма категорично: *«Так, репрезентация как повествование не поворачивается наивно к уже случившимся вещам; нарративная форма как таковая противопоставляет собственную сложность и непрозрачность тому, что я называю референциальным импульсом исторического рассказа; нарративная структура стремится замкнуться и исключить как нечто чужеродное, как незаконное экстралингвистическое допущение, референциальный момент повествования. То же подозрение в отсутствии референциальных соответствий репрезентации обретает новую форму под знаком тропологии и риторики. Разве эти фигуры не служат, в свою очередь, экраном между дискурсом и тем, что, как утверждается, случи-*

лось?» (Рикер, 2004, 333—334). Для ОК афферентность нарративной формы позволяет придать ей более строгий и более адекватный практике повторения характер. Механизм повторения сосредоточивает внимание субъектов ОК на правилах репрезентации, на нарративных тождествах, позволяющих реализоваться в образовательной нарративной форме коллективному субъекту речи¹, не разрушая при этом единства и инвариантности самой формы¹. «Главенство тождества, как бы оно ни понималось, предопределяет собой мир представления» (Делез, 1998а, 9). Репрезентирующее свойство нарративной формы позволяет субъекту ОК ввести в «учебную историю» дифференцию вымысла: рассказ — это всегда испытание нарративного архива на референциальную прочность. Рассказ не может быть только тождеством, но одновременно он есть практика взаимодействия субъекта речи и ее содержания.

Современные традиции научного нарратива и ассоциированной с ним проблематикой отмеченного выше взаимодействия наиболее явно выражают себя в исторических исследованиях. В новых подходах к изучению истории, в частности, у таких историков, как Ф. Анкерсмит (*Анкерсмит*, 2003) и Х. Уайт (*Уайт*, 2002), ставится проблема соотношения логики исторического времени и логики нарратива. Попытка Ф. Анкерсмита провести ревизию философии истории интересна в рамках темы ОК прежде всего тем, что она реактивирует аристотелевскую идею «*эпистемологической и онтологической непрерывности между воспринятым объектом и самим восприятием*», между сознанием и познанием, чтобы «*понять прошлое как часть нас самих. Обращаясь к его исследованию, мы осуществляем не акт присвоения чужой реальности, чуждого нам мира, а акт узнавания той части нас самих, которая с течением времени просто приобрела от нас странную независимость. Это — не ознакомление с незнакомым, но превращение знакомого в незнакомое: глубоко в нашей самости мы стали чужими сами себе и теперь, смотрясь в зеркало, припоминаем собственную забытую сущность, и она — реальность, а не идеальная конструкция историка*» (Кукарцева, 2003, 29—30). Такого рода подход возможен, если существует онтологический «мостик» между вещью и высказыванием о ней, если референциальная связь события и повествования определена как тождество их темпоральной структуры, реализованное в чтении-исследовании. Инференциальные «трещины» субъективных реакций на текст «12 обезьян» в этом контексте демонстрируют скорее онтологическую

беззащитность «классического» субъекта ОК по отношению к травматичной для него континуальности читаемого текста и процесса его герменевтической проработки. Откровенные лексико-стилистические аномалии текста порождают у читателей активную область «эмоциональных валентностей» чужого-в-себе (Х. Уайт), которые внутри легитимной и стандартной ОК запускают механизм интертекстуального анализа. С точки зрения последнего, сложившуюся ситуацию можно описать следующим образом: *«Возникающие в тексте аномалии, блокирующие его развитие, вынуждают к интертекстуальному чтению. Это связано с тем, что всякий „нормальный“ нарративный текст обладает определенной внутренней логикой. Эта логика мотивирует наличие тех или иных фрагментов внутри текста. В том же случае, когда фрагмент не может получить достаточно весомой мотивировки из логики повествования, он и превращается в аномалию, которая для своей мотивировки вынуждает читателя искать иной логики, иного объяснения, чем то, что можно извлечь из самого текста. И поиск этой логики направляется вне текста, в интертекстуальное пространство. Альтернатива сохраняется лишь тогда, когда аномальный фрагмент может быть убедительно интегрирован в текст двояко через внутреннюю логику повествования и через отсылку к иному тексту. М. Риффатерр так формулирует эту дилемму: „...семантические аномалии в линейности заставляют читателя искать решения в нелинейности“. Не получая мотивировки в контексте, они ищут ее вне текста»* (Ямпольский, 1993, 60).

Другими словами, пытаюсь реинтегрировать первичный текст в нормальность сложившегося нарративного опыта упорядочивания и контроля посредством дистанцирования, субъект вводит внетекстовые объекты [прежде всего — фигуру автора, которую он использует и как маркер внетекстуального, и как границу, разделяющую порядки текстуального (то есть нарративно-упорядоченного) и хаотического]. Но мир внетекстуальности для ситуации ОК — это прежде всего привилегированный мир самого субъекта, в котором активизированная фигура автора создает особый слой отношений с нарративными аномалиями. Субъект начинает пользоваться эго-редукцией, пытаюсь показать, что аномалии текста генетически связаны с некоей *первичной* аномалией (самая популярная версия которой — «ненормальность» самого автора), реальность которой устанавливается в модусе отсутствия.

Этот распространенный диагностический шаблон позволяет еще раз увидеть, как нарративная организация учебного материала различными путями вводит в ОК инстанцию *первопричины* (или первооснования). Последняя упрощает процесс консистентного объединения текстуальных и вне-текстуальных фрагментов знания/опыта, при котором их парадоксальность и не снимается, и не обостряется. Отношения *первопричин* и парадоксальных эффектов ценностно иерархизированы: поскольку первые образуют референциальный горизонт любой нарративной формы, парадоксальность, что само по себе странно, оказывается скорее той силой, которая замораживает «личное мнение», вызывая негативную реакцию субъекта. В чем тогда состоит эффект парадоксальности? Может быть, в раскрытии доксихической фиктивности «личного»? В ОК высказывание принимает форму «личного» не вследствие индивидуальной атрибуции (нарративная форма ОК в большей степени апатична к индивидуациям), а скорее, вследствие атрибуции темпоральной: «личное» — это логика последнего по времени, это то вне-репрезентативное, наполненное подлинностью «настоящее», которое выполняет роль трансцендирующего рубежа, темпорального кольца, за которым повторение теряет для субъекта свою силу. Эффект парадоксального проявляется в том, что классическая схема репрезентации не работает, эффект прорывает темпоральный рубеж, вбрасывая содержимое доксы в «настоящее».

Преподаватель же в таком центрированном на первопричине коммуникативном пространстве оказывается посредником коммуникативных позиций, организованных по принципу *внешней и внутренней ОК*. Однако его роль только институционально выглядит непогрешимой и легитимной. Онтологизируя свой «рассказ», преподаватель в то же время оказывается проводником условности его содержания и безусловности формы его выражения. Ведь вместе с появлением первопричины немедленно проявляется действие повторения так, как оно мифически зафиксировано в генеалогическом отношении.

Я рассказываю в тот момент и благодаря тому, когда все, о чем я рассказываю, уже сбылось. Мой рассказ освящает законченную форму вещей, их вновь приобретенную способность обрести себя в нарративной вечности. Но я все время бдителен, я слежу за тем, чтобы рассказ не подобрался слишком близко ко мне, чтобы он не лишил меня той уникальности, которая существует не столько благодаря моим личностным качествам, а благодаря рассказу, не позволяющему смешивать мое время со

временем других вещей и событий. Рассказ охраняет меня, но в то же самое время он угрожает мне поглощением. Деиндивидуализация или смерть есть денарративизация моего времени.

ОБСУЖДЕНИЕ

— *В основу Вашего исследования положено допущение, согласно которому образовательная коммуникация базируется на нарративной форме. С чем связано привлечение Вами именно этой «лингвистической» перспективы?*

— Нарратив можно рассматривать как лингвистическую форму, которая в ситуации реального образовательного процесса играет экстралингвистическую роль практической сборки гетерогенных содержаний и позиций субъектов ОЖ. Другими словами, нарратив понимается преимущественно как практическая деятельность, по отношению к которой повторение оказывается генерализующей процедурой связывания коммуникативных процессов и содержаний. В современном образовании становится все более активным стремление придать учебному материалу форму «истории» (эта тенденция затрагивает и такие дисциплины, как физика и математика). С одной стороны, нарратив включен в движение популяризации научного знания, с другой — обретает новую легитимность в социальной среде с интенсивным коммуникативным режимом. Наряду с этим массовизация высшего образования требует расширения и модификации языка доступа к сложным типам знания, для которых использование нарративной формы становится инструментом, обеспечивающим смысловую когерентность.

— *Правомерно ли сравнение репродуктивного канона образовательной коммуникации, описанного в Вашем тексте, и идеи Лумана об аутопоэтическом цикле в поведении систем?*

— Возможность такого сравнения, безусловно, появляется в тот момент, когда мы обращаем внимание на то, каким образом любая образовательная система воспроизводит себя на уровне собственной коммуникативной парадигмы. Граница, отделяющая образовательную систему от других социальных сред, реально конституируется в коммуникативной активности, как бы «до» и «после» институционального акта. В этом смысле *репродуктивный канон* выступает, с одной стороны, абстрактным принципом самореференции образовательной системы, с другой — выраже-

нием конкретной необходимости приводить любые содержания к порядку их нарративной репрезентации. Здесь следует отметить, что европейские образовательные системы, последовательно инкорпорируя процесс самоописания в коммуникативную норму образовательного процесса, исторически оказываются одними из самых аутопоэтических.

— *Чем обусловлено, с Вашей точки зрения, стремление образовательных субъектов к нормализации нарративного опыта?*

— Можно указать несколько причин, но в контексте нашего интереса выделить одну. Результатом появления и сохранения нарративной нормы оказывается когнитивная стабильность и коллективизация коммуникативного опыта. Нарративная норма манифестирует приоритет социального опыта над индивидуальным, преимущество связи над разрывом, структуры над функцией. Вся серия доминаций направлена на то, чтобы включить субъекта в поле коммуникативных обменов на уровне практического опыта.

¹ У Ж.-Ф. Лиотара есть в этой связи принципиальное замечание о том, что «нарративная форма, в отличие от развитых форм дискурса знания, допускает внутри себя множественность языковых игр» (Лиотар, 1998, 55). В ОК подобная дискурсивная пластичность нарратива позволяет субъекту ОК включить в повторение индивидуализирующие высказывание метки. Часто они формально кодируются как «личное мнение», посредством которого нарративность риторически дуэлизуется: субъект вводит в повествование различающую позицию, которая в ОК, как правило, резервируется за говорящим. Индивидуализирующее различие создает порядок «внешнего» по отношению к повторению, репрезентирующему порядок «внутреннего» (если согласиться с тем, что повторение работает с «нарративным архивом» как с контейнером научной аутентичности). «Личное мнение» в ОК не столько подвергает критике содержимое нарративного архива, сколько — в типичных условиях ОК — демонстрирует его рутинную ценность для учебных задач. Поэтому потенциал множественности для нарративной формы ОК означает в большинстве случаев риторическую технику переходов от безличного модуса к личному, от внутреннего к внешнему, от прошлого к настоящему. На пике этих переходов должен располагаться субъект ОК, проявляющий лояльность к содержимому архива через искусство его реактуализации и выражающий локальность архива путем замыкания его содержимого выражением «личного мнения», некой субъективной доксы, недоступной, с точки зрения говорящего, действию повторения.

ПОРЯДОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЧАНЬ-БУДДИСТСКИХ ГУН-АНЯХ¹

А. М. Корбут

«У ГОСПОДИНА ЦЗАНА ГОЛОВА БЕЛАЯ; У ГОСПОДИНА ХАЯ ГОЛОВА ЧЕРНАЯ»²

Гун-ань (яп. коан) — один из основных элементов чань-буддизма (яп. дзэн-буддизма). Гун-ань представляет собой рассказ из жизни того или иного учителя прошлого. В дословном переводе термин гун-ань означает «судебный или публичный протокол». Чжуан-фэн Мин-бэня³ так описывает суть этого понятия: «Гун, или „публичность“, является тем единственным курсом, которым следовали все мудрецы и достойные люди, высшим принципом, который составляет суть всего мира. Ань, или „протоколы“, — это правдивые записи, фиксирующие то, что мудрецы и достойные люди рассматривают в качестве принципов... Слово гун, или „публичность“, означает, что коан ставит заслон частному пониманию; слово ань, или „протоколы“, подразумевает, что коаны находятся в подлинном согласии с Буддами и патриархами» (Миура, 2004, 21—23). По форме гун-ань представляет собой описание фрагмента диалога между учителем и учеником (хотя не обязательно), в котором происходит парадоксальный скачок взаимодействия, часто приводящий ученика к просветлению. Будучи первоначально просто описаниями действий патриархов чань-буддизма, гун-ани в конечном итоге стали одним из способов передачи буддистской доктрины. Изучение гун-аней и поиск ответов на них превратились в обязательный этап подготовки чань-буддиста, в особенности в школе линь-цзи⁴. Тем самым эти «парадоксальные загадки» приобрели двойной учебный смысл — помимо того образовательного действия, которое запечатлено в них самих, практика изучения описаний образовательного действия тоже рассматривается в качестве образовательной деятельности⁵. Однако удвоение педагогического эффекта соотносится не столько с разницей ситуаций — ситуации непосредствен-

ного «разыгрывания» гун-аня и ситуации размышления над описанием этого «розыгрыша», — сколько заложено в саму исходную практику взаимодействия. В этом отношении можно говорить, что гун-ань, понимаемый одновременно как ситуация взаимодействия учителя и ученика и описание этой ситуации, является способом «обучения без педагогики» (Ronell, 2004, 63), а педагогической практикой, эффективность которой зависит от того, насколько она отчуждена от педагогической установки. Поэтому в дальнейшем гун-ани будут рассматриваться как опыт работы с педагогической практикой, вне зависимости от того, идет ли речь о непосредственной ситуации, о ее описании или об изучении этой ситуации либо этого описания.

Такая двойная образовательная структура гун-аня в то же самое время не обусловлена практикой передачи чань-буддистского учения. Для этого существуют иные средства: лекции, проповеди, чтение сутр и пр. В первую очередь она служит цели придания всему чань-буддистскому канону предельно практического и действенного характера. Но это и не просто «воплощение» основополагающих принципов, имеющее характер иллюстрации того или иного момента учения. Рассматривать действия одного или всех участников ситуации как иллюстрацию некой идеи означает применять к ним «документальный метод интерпретации», описанный Г. Гарфинкелем по отношению к установке повседневной жизни⁶. За поступками и словами обнаруживается смысл, отсылающий к определенной тематической целостности, позволяющей понимать происходящее как проявление этой целостности в конкретной форме данного наличного феномена. Гун-ань — не документ чань-буддизма. Это протокол, то есть описание ситуации, являющееся частью самой ситуации (точно так же, как в суде протоколы являются частью судебной процедуры). При этом данный протокол носит публичный, а не частный характер, однако его публичность связана в первую очередь с тем, что он «ставит заслон частному пониманию», не дает рассмотреть складывающуюся ситуацию как определяемую личными характеристиками участвующих сторон. Точно так же публичность преодолевает и границы возможной индивидуальной интерпретации происходящего. Высказывания типа «Я считаю, что данная ситуация означает то-то и то-то» переводят гун-ань из статуса практического образования в статус предмета для размышления и концептуального объекта. Можно сказать, что по отношению к такой странной конструкции, какой являет-

ся гун-ань, возможно только прагматическое действие, придающее ему ту форму, без которой он является не более, чем поучительным рассказом из жизни той или иной исторической личности.

Гун-ани были избраны для анализа потому, что они представляют собой тот редкий случай, когда образовательное событие само является предметом образовательной практики. В современном чань-буддизме изучение гун-аней — обязательный элемент практики обучения. Изучение при этом понимается не как заучивание гун-аней наизусть или их подробный «разбор», а как применение для совершения собственно образовательной трансформации, связанной в чань-буддизме с достижением просветления. В дальнейшем гун-ани будут рассматриваться как конструкции, которые всегда неполны и требуют совершения в отношении их образовательных действий. Данный текст является попыткой осуществить подобное образовательное действие, которое в этом случае будет разворачиваться изнутри современной образовательной ситуации (главным образом — университетской)⁷. «Изнутри» здесь означает — «в процессе практического осуществления». Таким образом, эффективность образовательного чтения гун-аней будет определяться не самими историями и не контекстом их изучения, а практикой образовательного чтения (где «образовательное» указывает не на принадлежность читающего, а на ту практику, реализацией которой является акт чтения).

В центре внимания будет порядок образовательных отношений, устанавливаемый в гун-анях. Порядок будет рассматриваться не как одна из характеристик ситуации взаимодействия, а как *единственная* ее черта, в том смысле, что конституирование гун-аня определяется порядком образовательных отношений, производящимся действиями их участников. В то же время порядок будет рассматриваться как совокупность процедурных феноменов — «обыденных достижений, видимой, но не замечаемой, специфически неинтересной и специфически непримечательной „рядовой работы“» (Garfinkel, 2002, 118). Рядовая работа осуществления гун-аней неотделима от практик ее образовательной локализации, и поэтому упорядоченность коммуникации в гун-анях составляет феноменальное поле самих описываемых интеракций. Таким образом, порядок будет рассматриваться не как феномен взаимодействия, но как феномен во взаимодействии.

«КОГДА БЫ ТЫ ЕГО НИ ВЗЯЛ, ОНО ВСЕГДА НОВОЕ»

Гун-ань — это событие, более того, это идеальное событие. «Что такое идеальное событие? Это сингулярность или, скорее, совокупность сингулярностей, сингулярных точек, характеризующих математическую кривую, физическое положение вещей, психологическую или нравственную личность. Это поворотные пункты и точки сгибов; узкие места, узлы, преддверия и центры; точки плавления, конденсации и кипения; точки слез и смеха, болезни и здоровья, надежды и уныния; точки чувствительности» (Делез, 1998б, 80). При этом такая сингулярность *производится*, и производится в качестве «ткани» собственного производства, то есть само идеальное событие равносильно действию его производства.

Монах спросил мастера Дзёсю:

— Какой смысл прихода Бодхидхармы с Запада?

— Кипарис во дворе, — ответил Дзёсю (Миура, 2004, 81).

Дзёсю сингуляризирует событие, создает точку, когда взаимодействие монаха и мастера предельно сжимается до единственной и ничего не выражающей фразы. Хотя такая фраза указывает на бесконечное количество других сингулярностей, одной из которых оказывается вопрос монаха. Высказывание мастера приводит ситуацию к статусу последовательности лингвистических конструкций, ни одна из которых не может обладать смыслом, если не рассматривать ее в ряду других лингвистических конструкций. Но в таком случае эта лингвистичность вообще утрачивает какое бы то ни было значение. Перед нами оказываются лишь две сингулярности, отделяемые друг от друга не говорящими субъектами, а самим фактом своего осуществления. «Ответ» Дзёсю не является ответом на вопрос ученика, но это и не урок. Учитель не показывает, как нужно отвечать или какой принцип должен исповедовать ученик. Он лишает ситуацию измерений, выстраивая все совершающиеся в ней события высказывания в цепочку, которая может продолжаться до бесконечности. Тем самым происходит стирание тех границ ситуации, которые первоначально пытается установить ученик, для которого вопрос получает смысл лишь в ситуации обучения. Он спрашивает учителя о вполне конкретной проблеме, желая получить указание на то, как эту проблему следует понимать в соответствии с чань-буддизмом.

Проблема для него носит тематический характер; он хочет получить образец высказывания на заданную тему и пытается построить ситуацию как учебную и педагогическую: ученик спрашивает о том, чего не знает; учитель отвечает то, что знает. Высказывание Дзёсю снимает с ситуации педагогический акцент, она оказывается чистым событием речи. Конечно же, его ответ существует только в цепочке других сингулярностей, поэтому вопрос ученика необходим, чтобы этот ответ состоялся, но одновременно он указывает, что его нельзя понять, исходя из содержания высказывания ученика. В той мере, в какой мы пытаемся связать тему вопроса ученика с темой вопроса учителя, весь эпизод кажется либо парадоксальным, либо обладающим неким тайным смыслом, который еще предстоит выявить. В противоположность такой стратегии фраза Дзёсю отказывает ситуации в статусе типичного события обучения, обнаруживая его индивидуальность, показывая, что мы имеем дело с чистым событием коммуникации, когда два высказывания, с одной стороны, перестают привязываться к типизированной форме происходящего (образовательная ситуация), с другой — обнаруживают свою связь друг с другом не через эффекты обучения, а через соотнесение в коммуникативном пространстве взаимодействия, границы которого не совпадают с границами текущей ситуации.

Как и в любой повседневной ситуации, в образовательной ее участники ориентируются на два типа референции, два способа ограничения, позволяющие придать текущей ситуации характер согласованности: ограничение на общность и ограничение на специфичность. Как отмечает А. Шюц, «в естественной установке повседневной жизни мы имеем дело лишь с определенными объектами, выпадающими из непроблематизированного поля объектов прошлого опыта, и избирательная деятельность нашего разума определяет, какие именно характеристики этого объекта являются индивидуальными, а какие — типичными» (Шюц, 2004б, 12). «Разум» в данном случае — способ действия в отношении объекта, определяемый принадлежностью «носителя» этого разума к тому или иному локальному социальному сообществу. Ученик типизирует ситуацию обучения как ситуацию образовательную, но в то же время выделяет в ней те характеристики, которые специфицируют ее. Специфичность при этом задается двумя путями, тесно связанными друг с другом. Типичная ситуация определяется как специфичная через наделение уникальными характеристиками: 1) личностей участников ситуации (учителя и

ученика) и 2) произносимых высказываний. Второе невозможно без первого, хотя взаимосвязь их не прямая. Ответ учителя уникален не только потому, что его дает такой-то человек, имеющий такой-то опыт и обладающий такими-то познаниями, а потому, что данный конкретный человек обладает уникальными характеристиками, подразумеваемыми типизированной фигурой учителя. Иными словами, учебный смысл высказываниям учителя придает совпадение типизированной и специфицированной конструкций ситуации.

Монах спросил у Дзёсю, есть ли у собаки природа Будды.

— Нет! — ответил Дзёсю.

— Все ползучие земные твари имеют природу Будды. Как может собака не иметь ее? — спросил монах.

— Вследствие своего кармического неведения ты привязан к мыслям и эмоциям, — сказал Дзёсю.

— Есть ли у собаки природа Будды? — снова спросил монах.

— Да! — ответил Дзёсю.

— Вы говорите «Да», но как может природа Будды поместиться в теле собаки? — спросил монах.

— Она грешит сознательно и преднамеренно, — ответил Дзёсю (Мумонкан, 2000, 34—35).

Монах задает свой первый вопрос как вопрос, на который учитель должен предположительно дать ответ в соответствии с буддийским учением. Учитель отвечает отрицанием, что противоречит, как видно из дальнейшего, канонам буддизма, согласно которым все живые существа имеют природу Будды. Ученик указывает на это противоречие, повторяя один из основополагающих принципов, известный всем буддистам, но он хочет знать, почему учитель ответил именно так. Не обладая правом ставить под сомнение компетентность учителя, он хочет знать, не скрывается ли за его ответом что-то, что учитель понимает лучше него. В то же время он хочет обнаружить за ответом учителя то, что последний предположительно хочет сказать. Простой ответ «Нет» его не удовлетворяет. Учитель не отвечает на второй вопрос, а указывает на определенные характеристики ученика, что вполне соответствует привычному педагогическому дискурсу, которому можно приписать цель изменить обучающегося в соответствии с тем или иным педагогическим планом. Но ситуация не завершена, поскольку ученик хочет услышать ответ от учителя, а не сформули-

ровать его самостоятельно, и этот ответ должен иметь форму фразы, доступной воспроизведению в качестве «проговоренного учителем принципа», то есть иметь форму высказывания, тип которого продемонстрировал ученик: «Все ползучие земные твари имеют природу Будды». Ученик снова задает тот же вопрос, но на этот раз учитель отвечает «Да». Ученик же, как и в предыдущий раз, реагирует не на содержание ответа, а на его форму, которая снова представляет собой простое согласие/несогласие, поэтому опять просит объяснить ответ, на что учитель дает внешне проясняющий комментарий.

В данном гун-ане динамика коммуникативной ситуации определяется во многом взаимными попытками учителя и ученика установить/проблематизировать характеристики специфичности/типичности, приписываемые всей ситуации в целом, действующим лицам и их высказываниям. Ученик первоначально пытается привести ситуацию к знакомой форме обучения посредством вопросов и ответов, обращаясь при этом к конкретному учителю, который, как ожидается, также будет типизировать ситуацию как обучающую. Однако ответ учителя лишь частично свидетельствует об этом, причем он формулируется в такой форме, что его содержание можно объяснить индивидуальными соображениями конкретного учителя. Ученик же хочет, чтобы индивидуальный ответ можно было типизировать как ответ чаньского учителя послушнику, стремящемуся понять учение, поэтому он вынуждает Дзёсю типизировать свой ответ, поскольку типизация учителем ситуации как образовательной кажется ученику очевидной (ответ на вопрос был, причем ответ, напрямую связанный с содержанием вопроса, то есть ответ можно понять, зная, о чем вопрос). На второй вопрос ученика Дзёсю дает типичный педагогический ответ, указывая на личность ученика и те ее черты, которые мешают ему. Однако ученику недостаточно простой типизации происходящего как образовательной ситуации, он хочет прояснить, каким образом в рамках этой типизации можно специфицировать высказывания учителя. Как и в повседневной установке сознания, где «реальный объект обладает и индивидуальными свойствами, которые, тем не менее, воспринимаются в типизированной форме» (Шюц, 2004б, 11), здесь ученик хочет выяснить, посредством каких референций можно специфицировать ответы учителя — через отсылку к его личной биографии или через отсылку к каким-либо аспектам буддистского учения? Соблюдая форму образовательной ситуации, то есть обращаясь к учителю с «учеб-

ным» вопросом (без апелляции к его мнению, в форме абсолютно-го вопроса, касающегося реальности учения), монах ожидает получить столь же «учебный ответ». Но повторение вопроса вызывает противоположную реакцию. Учитель, отвечая на тот же вопрос обратным образом, не стремится указать ученику, например, на глупость подобного вопрошания; скорее, он предельно сингуляризирует ситуацию, показывая невозможность приписать ей какую-либо типичную или специфичную характеристику⁸. На этот раз ученик не просто фиксирует ответ, но и указывает на сам факт отвечания: «Вы говорите „Да“». Он специфицирует ситуацию посредством апелляции к действиям учителя и просит того снова попытаться придать типизируемую форму своему ответу. Дзёсю отвечает таким образом, что его фраза ставит ученика в тупик, но не по форме и не в плане невозможности совместить ее с предыдущим вопросом, а в плане разрушения попытки ученика связать коммуникативные действия участников ситуации в некое единое целое, логику которого можно проследить и которая может быть названа «образовательной». Эта образовательная логика в данном случае выстраивается учеником как логика последовательного поочередного произнесения вопросов ученика и ответов учителя, в рамках которого ученик типизирован как монах, изучающий буддизм и обладающий личными характеристиками, побуждающими его задавать те или иные вопросы, а учитель — как мастер, биографическая история которого является гарантом его способности соотносить свои ответы и вопросы ученика с базовыми принципами чань-буддизма. Последняя фраза учителя — это не попытка проблематизировать то, о чем спрашивает ученик; скорее, это действие уклонения от логики, обнаруживаемой в высказываниях ученика, которая может быть сформулирована как «Вы говорите то-то и то-то, но что это значит?». Высказывания учителя ориентированы на коммуникативную практику, реализуемую совместно им и учеником, однако они не являются метакоммуникативными в смысле Г. Бейтсона, то есть это не высказывания, в которых «предметом рассуждения являются отношения между говорящими» (Бейтсон, 2000, 205). Такого рода действия призваны обнаружить зазор между попытками придания ситуации определенной (типично-специфичной) формы и самой коммуникативной практикой, точнее, этот зазор установить. Если логика учебной ситуации постоянно требует соотнесения высказываний с экстракоммуникативными⁹ явлениями (личностями, концепциями и пр.), то логика коммуникативности обнару-

живает ресурс значения в себе самой¹⁰. Любое коммуникативное действие Дзёсю приобретает значение лишь в зависимости от своего местоположения в ряду других коммуникативных действий, как и поступки монаха. В результате вся ситуация в целом сингуляризируется как идеальное событие, не имеющее никакой иной области прикрепления, кроме как внутри серии (точнее, серий) коммуникативных действий.

Наконец, та сингулярность, которую представляет собой гун-ань, — «не „нечто обыкновенное“: сингулярная точка противоположна обыкновенному» (Делез, 1998б, 80). Однако противоположностью обыкновенному в данном случае выступает не необычное, сверхординарное, а проблематичное. «Модус события — проблематическое. Нельзя сказать, что существуют проблематические события. Можно говорить, что события имеют дело исключительно лишь с проблемами и определяют их условия» (Делез, 1998б, 82). В таком случае событие нельзя рассматривать и как поиск решения. Событие заключается именно в постановке проблемы, в определении ее условий, в ее конституировании.

Однажды Энкан-осе позвал своего помощника и попросил его:

— Принеси мне мой веер из носорожьего рога.

— Веер сломался, — сказал помощник.

— Если сломался веер, то принеси мне самого носорога, — бросил Энкан.

Помощник ничего не смог ответить (Миура, 2004, 93).

Здесь формулируются два типа проблем: одна, исходящая из презумпции наличия решения и этим решением определяемая, и вторая — не имеющая решения и заключающаяся в самом акте проблематизации. Отвечая на просьбу учителя, помощник придает своему ответу форму ответа на вопрос. Проблема, которую он формулирует в речи, им самим рассматривается как проблема в реальности. Фраза «Веер сломался» должна означать лишь то, что веер сломался. Проблема располагается в реальности, в то время как в речи проблема отсутствует: на просьбу всегда можно что-то ответить, тогда как веер принести нельзя, если он сломался. Одновременно ученик указывает на то, что он не может принести веер, *потому что* тот сломался. Сломанный веер, являющийся проблемой с точки зрения просьбы Энкана принести его, одновременно является решением проблемы с точки зрения понимания просьбы учителя как просьбы принести веер, то есть как

просьбы совершить определенное действие, *буквально* описанное учителем в его высказывании. Энкан, бросив: «Если сломался вер, то принеси мне самого носорога», формулирует иную проблему, на которую помощник не находит ответа. Проблема конструируется таким образом, что она оказывается проблемой в речи, проблематизацией коммуникации, а не действий, буквально описываемых в высказывании учителя. Фраза Энкана говорит не о том, что ученик не разделяет своей речи и реальности. Учитель всю ситуацию формулирует как проблему, обнаруживая ее становление и выявляя ее условия так, что его высказывание соотносится с предшествующим ему высказыванием помощника и с его собственной просьбой, которые и являются условиями возникающей проблемы. Проблема конструируется в виде тотальной коммуникативной ситуации, в которой действуют учитель и ученик. Невозможность расшифровать принцип функционирования финального высказывания Энкана (это не аллегория, не поучение, не просьба) делает любой ответ частичным, поскольку теперь его необходимо соотносить с предыдущим высказыванием, механизм понимания которого неясен.

«Я ВСТРЕЧАЮ ЕГО, НО НЕ ЗНАЮ, КТО ОН; Я РАЗГОВАРИВАЮ С НИМ, НО НЕ ЗНАЮ ЕГО ИМЕНИ»

Гун-ань чаще всего представляет собой описание взаимодействия учителя и ученика или учеников¹¹, и если рассматривать гун-ань как диалог, служащий просветлению (его участников либо читателей), то данные позиции будут совпадать с разделением на просветленного и непросветленного. В то же время, если понимать гун-ани как практику обучения без педагогики, то эти позиции оказываются интеракционными конструктами, создаваемыми и используемыми участниками взаимодействия для упорядочивания текущей ситуации.

*Однажды Гутэй, спрятав нож в рукав, спросил мальчика:
— Я слышал, ты понимаешь смысл буддизма. Это правда?
— Да, это правда, — ответил мальчик.
— Что же такое Будда? — спросил Гутэй.
Мальчик показал ему палец. Гутэй отсек его ножом.*

Когда мальчик с криком бросился прочь, Гутэй позвал его. Мальчик повернул голову, и Гутэй спросил:

— Что же такое Будда?

Мальчик поднял руку [чтобы показать палец], но увидел, что пальца нет, и был внезапно просветлен (Мумонкан, 2000, 67—68).

Гутэй просит мальчика сыграть роль учителя, знающего, что такое Будда. Однако роль учителя в данном случае означает не только владение определенной доктриной, но и необходимую коммуникативную компетентность, связанную со структурированием разговора. Ученик задает вопрос, учитель на него отвечает. Ответ учителя является одновременно и формулировкой принципа, и оценкой самого вопроса: в какой мере этот вопрос может рассматриваться как ученический. Однако оценить вопрос следует не для того, чтобы скорректировать правильность или неправильность той посылки, которая за ним кроется, а чтобы задать принцип вопрошания «по-ученически». Мальчик показывает палец, тем самым давая Гутэю знать, что его вопрос понят, принят, признан в качестве легитимного и имеющего ответ. Этот ответ демонстрируется и должен восприниматься учеником как указание на нехватку у него знаний (исходя из которой он, предположительно, и формулировал вопрос), теперь компенсированную ответом. Учитель одновременно дает индивидуальный ответ на индивидуальный вопрос и делает свой ответ публичным обучающим действием, принадлежащим всем участникам ситуации как нечто, чем они отныне обладают, и что, собственно, делает их учениками и учителями. Только получение такого ответа превращает спрашивающего в ученика. Гутэй, отсекий мальчику палец, указывает на то, что его ответ как ответ учителя обладает всеми характеристиками, необходимыми для достижения педагогического эффекта: он следует за вопросом, отвечает на вопрос, адресуется от учителя к ученику, и он поучителен. Отсекание пальца обнаруживает (для участников ситуации, в том числе — для читателя) педагогическую стратегию мальчика, предполагающую существование учителя, ученика и педагогического плана, опосредующего коммуникацию между ними. Гутэй вначале спрашивает, правда ли, что мальчик понимает смысл буддизма. Утвердительный ответ может означать, что у мальчика есть не только знание буддизма, но и умение обучать ему. Первичная сцена педагогического взаимодействия устанав-

ливаются — есть спрашивающий, обращающийся к другому человеку с вопросом о наличии у него специфической педагогической компетенции, которая заключается в обладании определенного рода познаниями. При этом компетентность в передаче этих познаний от учителя к ученику рассматривается как гарантированная черта того, кто ими обладает. Знающий нечто автоматически знает, как это нечто можно транслировать, между знанием и коммуникацией (в данном случае — образовательной) нет дистанции. Гутэй разыгрывает данную стратегию, ведя себя как ученик и этим позволяя мальчику стать учителем, на что мальчик отвечает соответствующим действием, которое не только подтверждает его компетенцию учителя, но и подтверждает компетенцию Гутэя как ученика, умеющего задавать надлежащие вопросы. Но после потери пальца ситуация не завершается. Гутэй снова повторяет вопрос, и мальчик снова пытается дать на него тот же ответ. Однако в этот раз он не может использовать свой палец, то есть избранная им педагогическая стратегия оказывается невозможной, и невозможность эта связана с личными характеристиками учителя (мальчика). Позиционирование учителя и ученика как индивидуальных акторов, обеспечивающих образовательную коммуникацию и придающих ей смысл, ведет к тому, что утрата кем-либо из их (в данном случае — учителем) того, что воспринимается как персональная характеристика, заканчивается распадом всей педагогической ситуации. В рамках такой стратегии обучения отсутствие самого учителя или отсутствие у него способности придавать вопросам ученика значение вопросов своими действиями в качестве учителя равносильно исчезновению коммуникативной ткани образования. Однако Гутэй не хочет сделать такую ситуацию явной для мальчика, он не преподает тому урок, не открывает глаза на само собой разумеющиеся основания его деятельности. Гутэй производит расщепление коммуникативных эффектов и «персонологического» взгляда на их истоки. Он обнаруживает истоки коммуникативных эффектов в самой коммуникации. Образование для него совершается в акте взаимного упорядочивания коммуникативных практик. Поэтому он окликает мальчика, когда тот убегает, и задает ему тот же вопрос: ущерб, нанесенный одной из участвующих во взаимодействии сторон, не имеет ничего общего с тем, как разворачивается их совместная практика в данной конкретной ситуации. Мальчик открывает наличие коммуникации¹² при невозможности индивидуалистического понимания и действия.

Эта же ситуация воспроизводится и во многих других гун-анях, в которых можно наблюдать проблематизацию отношений учителя и ученика. В целом такая проблематизация составляет основу образовательного действия, описываемого в гун-анях, причем речь идет именно о целостной системе отношений, а не только об отдельных позициях: учитель проблематизирует не только ученика в его роли ученика, но и себя в своей роли учителя, а также те коммуникативные стратегии, которые заключаются в конструировании ситуации их взаимодействия как ситуации учебной. Разрушение учебности ситуации является залогом образовательного эффекта, причем разрушение это — не собственная инициатива учителя (поскольку в этом случае оно бы лишь подтверждало наличие педагогического замысла, и ситуация оставалась бы в учебных рамках), а согласованная деятельность всех участников. Без конкретных высказываний конкретного ученика действия преподавателя не имели бы смысла. Но в то же время залогом успеха этих действий является полное устранение педагогической позиции из поля коммуникативных взаимодействий¹³.

Монах обратился к Дзёсю со словами:

— Я только что поступил в монастырь. Прошу вас, дайте мне наставления.

— Ты ел сегодня рисовую кашу?

— Да, — ответил монах.

— Тогда иди и вымой свою тарелку, — сказал Дзёсю.

Монах был просветлен (Мумонкан, 2000, 92).

Монах напрямую обращается к Дзёсю как к «наставнику». В его высказывании наставления приобретают значение указаний начинающему послушнику, который недавно оказался в монастыре и поэтому нуждается в определенных ориентирах. Эти ориентиры — не просто перечисление монастырских способов поведения или обязанностей, они должны заключаться в проповеди буддистского учения, поскольку в монастыре даже в исполнении обязанностей заключается реализация определенного принципа. Монах не просит никаких конкретных разъяснений, ему важно, чтобы учитель исполнил свою роль наставника, для того чтобы он сам мог исполнить свою роль ученика. Дзёсю же сам задает вопрос, причем никак не связанный с просьбой монаха. Два эти момента ставят под сомнение учебный характер текущего взаимо-

действия, однако не разрушают его полностью. Наставление, которое дает Дзёсю после утвердительного ответа монаха, может быть понято как прямое указание на то, что следует делать послушнику и каким принципом руководствоваться в своих действиях: полная концентрация на настоящем без выделения чего-то важного и чего-то малозначительного. Однако вопрос, заданный в ответ на просьбу монаха, позволяет рассматривать данную последовательность коммуникативных актов как постепенное разрушение ткани педагогического взаимодействия за счет стирания разницы позиций учителя и ученика. Учитель задает вопрос о том, что ученик знает лучше учителя: ел ли он сегодня рисовую кашу. Если бы этот вопрос касался какого-либо фрагмента буддистского учения, ученик, даже ответив на такой вопрос, все равно продолжал бы воспринимать происходящее как обучение учителем непросвещенного, но в данной ситуации оба знают, что ответ известен только ученику и что если педагогическая позиция состоит исключительно в наличии знаний (что предполагает ученик, прося наставлений), то ученик в создаваемой ситуации оказывается в педагогической позиции. В то же время его «да» не может рассматриваться им самим как педагогическое действие, поскольку оно не обладает поучительностью (в силу того, что изначальное высказывание монаха упорядочило поле возможных позиций). Но Дзёсю еще раз меняет фокусировку педагогической интерпретации происходящего, говоря монаху, что тому следует пойти помыть свою тарелку. Возникает дисбаланс — наставление учителя основывается не на его знании, а на знании, которым обладает только ученик¹⁴. Обе позиции оказываются дефицитарными и обе в силу этого утрачивают свой очевидный характер, становятся проблемой.

Разрушение позиций учителя и ученика, на которое во многом направлены гун-ани, носит лишь косвенный характер. Прямая «атака» на изначальные установки осуществляется крайне редко. Дело здесь не столько в особой тактике, которая призвана оказать желательное воздействие на ученика либо учителя, сколько в особом указующем характере тех коммуникативных актов, которые предпринимаются ими. Цель их — «не руководить нашим поведением извне, подгоняя его под некое учение, а помогать ему сообразовываться с обстоятельствами» (*Жюльен, 2001, 177*). Высказывание учителя позволяет ученику соприкоснуться с коммуникативной ситуацией, минуя любых посредников, в том числе самого учителя и самого себя. Текущая ситуа-

ция, как она складывается во взаимодействиях ее участников, может теперь восприниматься и практиковаться ими без привязки к структурам референции. Ситуация приравнивается к действиям ее осуществления.

Однажды монахи западного и восточного крыла ссорились из-за кошки. Нансэн поднял кошку и сказал:

— Слушайте меня, монахи! Если кто-нибудь из вас сможет сказать хотя бы одно слово дзэн, я выпущу ее; если нет, я убью ее!

Ему никто не ответил, и он убил кошку. К вечеру в монастырь вернулся Дзёсю. Узнав от Нансэна о случившемся, он снял туфлю, положил ее себе на голову и ушел.

— Если бы был здесь утром, я бы пощадил кошку! — воскликнул Нансэн (Мумонкан, 2000, 132).

Нансэн дает ученикам задание. Это задание по своей сути носит педагогический характер: они должны придумать слово, выражающее суть чань-буддизма. Ситуация выполнения задания формулируется учителем как ситуация причинно-следственная, в которой успешность либо неуспешность выполнения задания ведет к определенным последствиям. Причина и следствие в данном случае соотносятся, во-первых, с разными компетенциями (ученики должны продемонстрировать свое знание чань, а учитель должен оценить их знание), а во-вторых — с разными способами действия (ученики должны сформулировать свой ответ в виде высказывания, тогда как учитель совершит невербальное действие)¹⁵. Нансэн полностью воспроизводит ситуацию педагогического взаимодействия. Ученики эту ситуацию знают и используют ее как ресурс для описания собственных действий в качестве ученических. Они не дают ответа, а ситуация завершается таким образом, который был описан в высказывании учителя, то есть ситуация может быть понята как ситуация невыполненного задания. Однако задание формулируется в ответ на конкретную ситуацию: спор учеников, предметом которого является кошка. Это означает, что в данном случае речь идет не о простом требовании от учеников продемонстрировать, насколько они овладели чаньской доктриной. Нансэн обнаруживает перед учениками их стремление отделять совершаемые учебные действия от той целостной ситуации, в которой они происходят. Ученики отделяют свой спор от живой кошки, считая ее лишь объектом спора. Учитель, формулируя свое задание традиционным образом, включает кош-

ку в учебную ситуацию. Теперь от их учебных действий (как они их понимают) зависит вся ситуация, в том числе жизнь данной кошки. Позиция ученика оказывается гораздо более широкой, нежели это предполагается в простом споре, касающемся определенных тем. Но в данную ситуацию включается также и учитель, который, предположительно, способен разрешить спор. Нансэнь ставит под вопрос не только позицию ученика, но и собственную роль человека, который может положить конец дискуссиям, высказав точку зрения, соответствующую канонам буддизма, воплощенным в его жизненном опыте. Вместо этого он связывает спор со всей ситуацией, в которой тот происходит, а не только с позициями учеников и учителя. Реакция Дзёсю на ту же самую ситуацию состоит в отказе от признания задания. Слова учителя для него приобретают смысл не в контексте педагогического замысла, состоящего в прояснении степени овладения учениками доктриной чань, а по отношению к его собственным состоявшимся действиям. Задания нет, пока он не совершает того, что совершает, наделяя высказывание учителя значением описания целостной ситуации, в которой взаимодействуют все элементы, а не только две позиции — учителя и ученика. Даже туфля оказывается частью разворачивающегося образовательного события. Одобрительное (не в смысле признания глубины понимания Дзёсю, а смысле установления смысла собственного действия, который бы без поступка Дзёсю не состоялся) высказывание Нансэня в конце как раз фиксирует предельную ситуативность происходящего. Дзёсю обнаруживает обстоятельства действий учителя и ориентирует на них свой поступок. Таким образом он выходит за границы коммуникативной стратегии ученика — перестает быть учеником.

В некоторых случаях позиции ученика и учителя трансформируются посредством экспликации и переопределения самих речевых форм их описания. То, как мы описываем учителя, или то, как мы описываем ученика (то есть то, в чем состоит его практика), представляет собой коммуникативную деятельность, связанную с возможными и предвосхищаемыми реакциями партнера по взаимодействию. Описание учеником роли учителя, например, — это не точное отражение внутреннего образа, существующего в сознании ученика, а коммуникативный акт, определяющий границы последующих и предыдущих интеракций. После такого описания коммуникативное пространство специфическим образом упорядочивается в зависимости от текущих обстоятельств его функционирования.

Монах спросил у Патриарха:

— Какой человек может постичь учение Обая?

— Тот, который понимает буддизм, — ответил Патриарх.

— Понимаете ли вы буддизм? — продолжал монах.

— Нет, я не понимаю буддизм, — ответил Патриарх (Мумонкан, 2000, 216).

На вопрос монаха, связанный с прояснением роли ученика, Патриарх отвечает прямым указанием на эту роль; он открыто формулирует то, каким качеством должен обладать ученик, чтобы постичь учение Обая. При этом то, что речь идет об ученике, не заявляется. Первый вопрос монаха основывается на само собой разумеющейся предпосылке, что ученика можно описывать как того, кто стремится постичь нечто, но стремление это обусловлено недостатком понимания. Недостаток этот может иметь истоки как в самой биографии ученика (если он самостоятельно начал изучать учение Обая), так и в институциональной ситуации (если учитель сказал монаху, что он должен овладеть учением Обая). Однако в любом случае учитель должен подтвердить имеющийся у ученика дефицит понимания, указав на способ его восполнения. Патриарх прямо говорит, что ученик может постичь учение Обая, только если восполнит свою дефицитарность в понимании буддизма. Для монаха описание Патриарха является буквальным, он не проводит границы между описанием и действиями коммуникативного осуществления описания. Так сформулированная роль ученика является для монаха не интеракционной конструкцией, обусловленной целью производства учебной ситуации, а фактическим положением дел, то есть реальностью (в данном случае — образовательной). Поэтому он обращает ответ Патриарха на него самого и спрашивает о том, понимает ли тот буддизм. Его действие вряд ли свидетельствует о действительном желании узнать, понятен ли буддизм Патриарху, поскольку ситуация изначально неравновесная — Патриарх заведомо обладает знанием буддизма. Только при таком допущении первый вопрос монаха приобретает смысл учебного вопроса, а не, скажем, попытки проверить Патриарха на предмет его сообразительности. В таком случае второй вопрос монаха, если рассматривать его в цепочке двух предыдущих высказываний, направлен на дальнейшее прояснение ученической позиции: «Какой человек может постичь учение Будды?». Однако его формулировка другая, и она предполагает (как видно из дальнейшего), что такой человек уже участвует в диалоге —

это Патриарх. По своему содержанию вопрос монаха является вопросом о личном опыте учителя, но по коммуникативной функции он является утверждением презумпции совпадения личного опыта учителя, его познаний и педагогической компетенции. Патриарх — учитель, который своим ответом должен показать (именно показать, поскольку этот ответ не обязан быть прямым указанием; любое действие учителя рассматривается как поучительное и несущее в себе скрытый урок), как именно должна практиковаться роль ученика.

Патриарх реагирует на данную ситуацию в целом, а не только на предыдущий вопрос. Если рассматривать ответ Патриарха только в связи с вопросом ученика, то можно решить, что Патриарх напрямую проблематизирует позицию учителя, отказывая себе в понимании буддизма, в котором он, как известно всем, достиг необычайных высот. Вместо того, чтобы «умалить» широту своих познаний, Патриарх своим действием разрушает логику ученика. Монах, ожидающий, что учитель сейчас преподаст ему урок, но в то же время ориентированный на буквальное понимание его слов (как это следует из первого коммуникативного обмена, где учитель отвечает недвусмысленно и последовательно), пытается рассматривать высказывание Патриарха как точное описание ученической позиции, в результате чего сталкивается с противоречием: постичь учение Будды может только тот, кто не понимает учения Будды. Поскольку такого рода логический парадокс выходит за рамки его представлений о возможной роли ученика (по крайней мере, предыдущая коммуникация строится на предположении последовательного и логически непротиворечивого обмена вопросами и ответами, в силу чего можно говорить, что ученик ожидает, что дальнейшая интеракция будет носить тот же характер), монах сталкивается со своей собственной логикой, она утрачивает для него статус очевидности. Происходит разделение коммуникативной и образовательной логик, которые монах пытается соединить в своих действиях.

В гун-анях роли учителя и ученика возникают в рамках тех взаимообменов, которые они якобы инициируют. Ученик чаще всего задает свой вопрос, предполагая, что вопрос обусловлен его статусом ученика и потому легитимен в коммуникации с учителем. Однако действия учителя показывают, что дело обстоит противоположным образом: высказывания ученика придают учителю его статус, причем не сами по себе, а только в связке с соответствующими действиями учителя. Таким образом, проблематиза-

ция ролей учителя и ученика означает разрушение не только логики описания самой ситуации, но и тех действий, которые конституируют ее учебный характер. Данные действия не совпадают с интерпретациями учеников. Понимание происходящего, схема интерпретации текущих обстоятельств в коммуникативном пространстве представляют собой социально распределенную последовательность действий. В сознании ученика нет ничего, чему бы можно было приписать ответственность за то или иное понимание; его понимание заключается целиком в осмысленном упорядочивании коммуникативных действий, где осмысленность представляет собой ситуационный гештальт-эффект, а не субъективную переменную. Одной из наиболее эффективных процедур установления образовательного порядка является высказывание по очереди.

Обратившись к собранию в конце летнего сезона, Суйган спросил:

— Братья, с начала лета я много болтал. Посмотрите, остались ли у меня брови?

Хофуку сказал:

— У разбойника трусливое сердце.

Текэй сказал:

— Растут!

Уммон сказал:

— Кац! (Миура, 2004, 93).

В высказываниях всех участников ситуации содержательный момент полностью исключен, точнее, содержательная логика отсутствует, однако видно это только при сопоставлении их коммуникативных действий как цепочки актов, следующих друг за другом (в противном случае, например, ответ Текэя полностью соответствует вопросу Суйгана). На этом фоне логика взаимоотношений учителя и учеников приобретает дополнительную рельефность. Сначала учитель высказывает утверждение, затем задает вопрос. После этого три ученика (даже если формально это не ученики, их роль в данном примере ученическая, поскольку к ним обращен вопрос, и этот вопрос формулируется как задание) по очереди дают ответы на вопрос. Все пять элементов (утверждение, вопрос, ответ, ответ, ответ) располагаются на своих местах в порядке коммуникации, но лишены содержательной преемственности. Форма учебной коммуникации соблюдается таким обра-

зом, что сама она обнаруживает свою проблематичность и одновременно неразрывную связь с содержанием¹⁶. Форма без содержания утрачивает всякий смысл, и наоборот. Однако содержание в данном случае должно быть не только логически связано (необходимо, чтобы вопрос был содержательно связан с утверждением, а ответы — с вопросом), но и распределено в соответствии с тем, что ситуация взаимодействия должна иметь статус учебной. Для того чтобы она приобрела нормальность, во-первых, первоначальное утверждение Суйгана должно представлять собой высказывание какого-либо положения их буддистского канона либо указание на фрагмент опыта, иллюстрирующий это положение (если брать его первое высказывание само по себе, то оно может обладать таким потенциалом); во-вторых, его вопрос должен быть связан с этим принципом и должен функционировать в качестве своеобразного задания, которое ученикам надо выполнить, тем самым научившись чему-то и продемонстрировав уровень своей осведомленности (научившись именно *благодаря* демонстрации своей осведомленности¹⁷); в-третьих, ответы Хофуку, Текэя и Уммона должны являться ответами на вопрос Суйгана и представлять собой выражение личного мнения каждого из них. Высказывание по очереди в учебной ситуации означает, что каждая последующая реплика нового ученика соотносится только с вопросом преподавателя и состоит в выражении того понимания, которым обладает отдельный ученик в отношении темы заданного вопроса. Эти три момента отсутствуют в данном гун-ане, за счет чего внешне он приобретает крайне парадоксальную форму. В то же время можно видеть, что парадоксальность здесь — лишь эффект чтения и восприятия происходящего как цепочки содержательных высказываний. При рассмотрении коммуникативной логики их соединения в рамках целостной ситуации действия участников оказываются предельно прагматическими (то есть приобретают воспринимаемый характер прагматических действий) в том смысле, что они имеют только практический смысл коммуникативных актов, ресурсом которых является сама текущая ситуация их осуществления.

Высказывание по очереди составляет процедуру упорядочивания не только высказываний учеников, но и коммуникации учеников и учителя. Для учителя проблема высказывания по очереди — это проблема соотнесения своего вопроса с ответом каждого конкретного ученика и связывания ответов всех учеников с той учебной ситуацией, в которой был задан вопрос.

Дзёсю пришел к отшельнику и спросил:

— Есть тут что-нибудь? Есть тут что-нибудь?

В ответ отшельник поднял кулак.

— Здесь слишком мелко, чтобы бросить якорь, — сказал Дзёсю и ушел.

Придя к другому отшельнику, он снова спросил:

— Есть тут что-нибудь? Есть тут что-нибудь?

В ответ отшельник поднял кулак.

— Свободно ты даешь, свободно отнимаешь; свободно ты даешь жизнь, свободно убиваешь, — сказал Дзёсю и низко поклонился (Мумонкан, 2000, 114).

Один и тот же вопрос, заданный двум отшельникам, вызывает одну и ту же реакцию, однако Дзёсю по-разному реагирует на каждый из ответов. Его действия напоминают оценку: в первом случае он оценивает ответ отшельника отрицательно (так как он ушел), а во втором — положительно (так как он низко поклонился). При одинаковом ответе такая разница может показаться противоречивой, и это известно самому Дзёсю. Он использует эффект противоречия, чтобы вывести ситуацию из подчинения традиционной образовательной логике (практикуемой как участниками образовательных ситуаций, так и читателями их описаний), в которой ответ каждого ученика, говорящего по очереди, обладает статусом проверочного высказывания, создающего платформу для оценочных замечаний учителя. В данном случае Дзёсю своими действиями препятствует достоверному установлению того текста, в котором якобы заключается его вопрос. Если в обычной учебной ситуации вопрос учителя является документом содержания текста, который ученики используют при формулировании своих ответов¹⁸, то здесь он ни к чему не отсылает, кроме самого акта вопрошания. Точно так же последующая реакция на жесты отшельников обнаруживает индифферентность не только к их содержанию, но и к самому факту их повторения. В обычной учебной ситуации повторение учениками ответов друг друга может восприниматься как проблема, требующая решения. Ученики чаще всего стараются формулировать свои ответы таким образом, чтобы они не повторялись. Вероятно, именно таким образом (помимо самой формулировки фразы, например, «я считаю, что...») каждому последующему высказыванию обеспечивается статус *личного* мнения, что в данном случае равносильно *отличному* мнению. В рассматриваемом гун-ане, однако, отшельники дают ответы не друг за другом, а

через разное время и в разных местах. Их сопоставление целиком принадлежит Дзёсю. Но Дзёсю не рассматривает их ответы как персональные реакции на общий вопрос. Его вопрос не только не связан с последующими ответами, то есть не является тестом, но и не связан с воспроизводством учебной ситуации в акте вопрошания. Действие спрашивания выводится за пределы логики тестирования учеников, поэтому его последующая «оценка» полученных ответов не является способом соотнесения темы теста с демонстрацией способности эту тему понимать и формулировать осмысленные утверждения, которые можно рассматривать на предмет степени владения учеником ролью ученика. Именно такое «неподчинение» учебной логике практикуется Дзёсю в коммуникативных действиях, и оно представляет собой *достижение*, а не априорное *условие* его деятельности.

«В ТО МГНОВЕНИЕ, КОГДА ВЫ ГОВОРИТЕ О ВЕЩИ, ВЫ ПРОМАХИВАЕТЕСЬ»

Гун-ань — это языковая конструкция; проблемы, которые в нем практикуются и утверждаются, — это проблемы, связанные с языком, с его устройством и функционированием, а также со связями между языковой и неязыковой реальностями. Последний вопрос — соотнесение языка и не-языка — нередко оказывается объектом внимания чаньских учителей, поскольку именно он зачастую лежит в основе тех педагогических отношений, уклонение от которых используется учителями для достижения определенных коммуникативных эффектов.

Однажды Басо учил монаха. Басо нарисовал на земле круг и сказал:

— Если ты войдешь в круг, я ударю тебя! Если ты не войдешь в круг, я ударю тебя!

Монах вошел в круг, и Басо ударил его.

— Мастер мог и не бить меня, — сказал монах.

Басо ушел прочь, опираясь на посох (Золотой век дзэн, 2001, 181).

Монах соотносит действие Басо с его последующими словами. Он предполагает, что круг, о котором говорит Басо, это

именно тот круг, который тот нарисовал. Между словом «круг» (точнее, фактом произнесения слова «круг») и реальным кругом (фактом его создания) устанавливаются отношения полного и прямого соответствия. Однако Басо не просто называет круг. Его слова воспринимаются учеником как задание. Он должен сделать что-то, последствия чего ему известны. Задание сформулировано при этом таким образом, что избежать его невозможно: любое действие, предпринятое учеником, будет являться действием выполнения задания. Соответствие действия и слов также устанавливается учеником по отношению к его собственным поступкам, описываемым учителем. Басо описывает, как будет действовать ученик и как будет действовать он сам, и ученик принимает оба описания за описание реальных действий в реальном мире. Удар мастера показывает ученику, что он не разделяет язык и экстраязыковые феномены, понимание чего ученик выражает в своей фразе: «Мастер мог и не бить меня», то есть он «открыл», в чем заключается урок учителя. Однако мастер хочет показать не то, что не-языковые явления и языковые конструкции нельзя идентифицировать, а то, что разделение языка и не-языка — речевое явление, речевая конструкция, состоящая в осуществлении определенной последовательности коммуникативных действий. Он уходит, используя тот же посох, которым, скорее всего, и ударил монаха. С точки зрения ученика, посох не включен в учебную ситуацию, поскольку там действуют учитель, ученик и тот педагогический замысел, которым определяется их взаимодействие. Посох включается в коммуникативную ситуацию учителем как элемент коммуникативного действия, служащего цели «обучения без педагогики». Это не метафора и не намек, это следующий после высказывания ученика коммуникативный акт, значение которого определяется его взаимной соотносительностью с другими коммуникативными актами.

Чаньский мастер формулирует языковую проблему как проблему исключительно практическую: важнее всего то, что мы делаем при помощи языка, в чем состоят эффекты, производимые речью в текущей ситуации. Цель учителя — сделать так, чтобы ученик мог «„не опираться на знаки“, находясь среди знаков» (Нестеркин, 1990, 28), использовать язык, одновременно не признавая его эффектов, вынуждающих всегда соотносить значения применяемых слов с внеязыковой реальностью.

*Однажды Хогэн сидел у огня и, подняв ложечку для благово-
ний, спросил у Гоку:*

*— Не называя **это** ложкой, как бы ты назвал **это**?*

— Ложка.

*Хогэн не принял ответа Гоку, и Гоку понадобилось двадцать
дней, чтобы понять, почему (Золотой век дзэн, 2001, 94).*

Хогэн просит Гоку совершить следующее действие: использо-
вать язык, не прибегая к языку. Однако такое понимание его воп-
роса отсылает к пониманию его высказывания как высказыва-
ния, описывающего возможные действия того, кто использует
язык. Ложку можно называть ложкой; действие названия назы-
вается названием. Для ученика назвать ложку ложкой — зна-
чит рассмотреть слова, произнесенные учителем, в качестве точ-
ного указания на его собственное действие, которое заключается
в выполнении задания согласно словам учителя. Однако мастер
усложняет задачу, побуждая ученика соотносить не только свои
действия со словами учителя, но и то, что он видит, — с самой
структурой фразы Хогэна. Хогэн берет ложку и произносит фра-
зу: «Не называя **это** ложкой, как бы ты назвал **это**?». Ученик (как
и читатель) знает, что перед ним ложка. Но владение языком оз-
начает также владение принципом наименования, который гла-
сит, что слово есть лишь имя вещи, которое дается ей человеком.
Гоку принимает чисто языковое разделение на «это» и «ложку»,
проведенное Хогэном в своем коммуникативном акте, за разделе-
ние предмета и его названия. Для него слова типа «это» обладают
исключительно остенсивным значением: это указания на реаль-
ный предмет в реальном мире. Хогэн же обнаруживает их комму-
никативное значение. Слово «это» соотносится с предметом, на-
зываемым ложкой, в силу того, что в данном коммуникативном
действии так был установлен порядок речевой практики. Ученик
наполняет термин «это» значением «ложки», если ее рассматри-
вать в отрыве от наименования, поскольку учитель просит его не
называть это ложкой. Он соотносит одно слово с другим через фи-
зический объект, воспринимаемый обоими участниками ситуа-
ции и, наверняка — как предполагает каждый из них — знако-
мый им, поскольку это церемониальное орудие. Гоку, отвечая на
вопрос Хогэна, обращается к интересубъективному значению,
«вычитываемому» в физическом объекте. Он участвует в комму-
никации, но не замечает того, каковы эффекты его участия в от-
ношении осуществляемых им самим действий. Учитель создает

точку, в которой интерсубъективное конституирование языка оказывается таким же тупиковым, как и объективированное или персонализированное понимание языковых значений. Он противопоставляет коммуникацию и интерсубъективность.

Еще одна проблема, с которой постоянно сталкиваются действующие лица гун-аней, — проблема естественной объяснимости языка¹⁹. Используемые нами слова сами собой разумеются и не требуют объяснений, поскольку их значение само себя объясняет. Ресурсом осмысленности любого высказывания является способ его произнесения, позволяющий нам понимать высказывание и соотносить с ним свои действия. В педагогических отношениях способ использования языка определяется, исходя из его предполагаемой поучительности.

— *В чем смысл высказывания: «Бхагаваты десяти направлений идут одной дорогой Нирваны»? — спросили у Кесэя.*

— *В доме не бывает двух хозяев (Золотой век дзэн, 2001, 80).*

Фраза Кесэя может восприниматься как провокационная, либо как символическая, либо как шутка, и т. д. Но так как она располагается после вопроса, заключающегося в просьбе прояснить значение определенного высказывания, должна восприниматься как указание учителя на способ понимания данного высказывания. Зная об этом, Кесэй формулирует свое утверждение таким образом, чтобы его слова соотносились не с педагогическим порядком, в котором от него требуется объяснение, а сами с собой. Фраза «В доме не бывает двух хозяев» полностью объяснима как фраза на определенном естественном языке, однако она не объяснима как ответ в контексте предыдущего вопроса. Вопрос структурирован тем же образом: есть фраза «Бхагаваты десяти направлений идут одной дорогой Нирваны», которая объяснима в качестве фразы на определенном естественном языке, однако спрашивающий хочет обнаружить ее объяснимость в качестве элемента педагогической ситуации. Для него реконструировать смысл этого высказывания значит совершить ученическое действие, но акт реконструкции обязан произвести учитель, мотивом деятельности которого должно стать вопрошание ученика. Кесэй «отражает» стратегию спрашивающего, однако с некоторым отклонением: если для спрашивающего возможность объяснимости фразы «Бхагаваты десяти направлений идут одной дорогой Нирваны» обусловлена естественной объяснимостью его высказывания как

вопроса, адресованного учителю, то для учителя объяснимость его высказывания ничем не обусловлена и ничего не обуславливает. Это абсолютно объяснимая фраза, объяснить которую посредством понимания механизма ее действия как ответа на заданный вопрос невозможно.

В гун-анях пространство взаимодействия учителя и ученика подчиняется полной инструментализации. Любой объект, появляющийся в нем, возникает в результате серии коммуникативных действий и встроено в ряд практик. Эти практики в то же время подвергаются участниками ситуации вторичной (не по генетическому порядку возникновения, а по разнице функций) рефлексивной обработке, которая уже изначально сопровождает любой акт высказывания. В результате этой вторичной обработки коммуникация учителя и ученика понимается каждым из них как коммуникация субъективных значений, вкладываемых каждым из них в свои и чужие слова. Учитель своими внешне парадоксальными действиями переводит коммуникацию в режим, где эта вторичная рефлексивность перестает функционировать. Используя высказывания ученика и собственные реакции на них, он создает ситуацию, когда «слово остается орудием и лишено субъективного компонента» (Жюльен, 2001, 180).

— *Как тебя зовут? — спросил Хофуку у монаха.*

— *Сянь-цзэ [Везде-Болото].*

— *Если бы тебе пришлось встретиться с горой по имени Подсохшее-Местечко, что бы ты делал?*

— *Кто эта гора по имени Подсохшее-Местечко?*

— *Я!*

— *Мастер, не дурачьте людей!*

— *Разве не ты дурачишь меня? (Золотой век дзэн, 2001, 82).*

Монах произносит свое имя — имя человека, которое обозначает говорящего. Для него собственное имя не может быть предметом субъективного мнения, он не говорит: «Я считаю, что меня зовут Сянь-цзэ». Свое имя он полностью идентифицирует с собой, лишая его того элемента произвольности, который позволил бы разотождествить их. Хофуку замечает это и пытается прояснить, способен ли монах провести границы не только между объективацией и субъективацией, которую он использует в своей речи, но которая устанавливается им лишь в особых ситуациях, в отношении которых он способен заявить, что здесь разделение субъек-

тивного и объективного значения слов достигнуто (в его собственной или в чужой речи). Учитель обнаруживает использование этой стратегии в самом произнесении Сянь-цзэ своего имени, поэтому он спрашивает, что тот будет делать, повстречайся ему гора по имени Подсохшее-Местечко. Ученик способен провести четкое разграничение между горой и ее названием, причем название горы, в отличие от самой горы, воспринимается как элемент произвольный и субъективный: *кто-то* так назвал гору, даже если этот кто-то неизвестен. Однако он соотносит второй вопрос учителя с его первым вопросом и со своим собственным именем. Он полагает, что учитель что-то хочет сказать о нем самом (в силу явного соответствия имен «Везде-Болото» и «Подсохшее-Местечко»), и потому спрашивает, о ком идет речь. Он переносит объективированное значение своего имени на «гору», полагая, что гора, имеющая имя, может быть обозначением человека. Одновременно он пытается прояснить для себя стратегию учителя, стоящую за его вопросами. Спросив о «личности» горы по имени Подсохшее-Местечко, он также пытается опосредовать коммуникацию реальными вещами в реальном мире. Но вопрос о том, кто есть гора, лишен для него самого смысла. Он задает его, только чтобы обнаружить субъективное значение, вкладываемое Хофуку в его вопрос и используемые в этом вопросе термины. Но Хофуку отвечает «Я», то есть дает прямой ответ на прямо понятый вопрос. Ученик ожидал, что ответ учителя будет поучительным, что в данном случае означает — аллегоричным, как он полагает аллегоричным свой собственный вопрос о персоне по имени «гора, называемая Подсохшее-Местечко». Но ответ учителя полностью симметричен его собственному первоначальному ответу: это указание на объективированное значение имени и использование принципа объективации значения в качестве схемы понимания речи. Точно так же, как связка «человек (для ученика — физический предмет) — имя («Везде-Болото»)» переносится им на связку «гора (физический предмет) — название («Подсохшее-Местечко»)», так и Хофуку переносит данный принцип на самого себя, за одним исключением — соответствие между именем и предметом (человеком) в данном случае опосредуется коммуникацией между ними. Ученик ориентируется в своем вопросе на второй вопрос учителя, рассмотренный в свете его первого вопроса и своего ответа на него. Ответ учителя на вопрос «Кто есть гора?» окказиональным утверждением «Я»²⁰ лишает ученика возможности объективировать имя учителя. Он вынужден соот-

носить им самим данное имя с реальным человеком, указывающим на самого себя объективным (с точки зрения ученика) образом. Ученик не может принять эту стратегию, потому что она означает переформулирование уже достигнутого им понимания вопроса учителя. Он пытается эксплицировать последнее действие учителя (а посредством него — и всю ситуацию) как шутку, что учитель снова «повторяет» в своем коммуникативном акте: он тоже эксплицирует способ высказывания ученика как «дурачество». Хофуку своим действием не обнаруживает «истину» действий ученика, то есть он не пытается донести до послушника один из важных принципов (например, что вещь не идентична своему имени). Его стратегия более сложна: он обозначает используемые участниками (в том числе им самим) процедуры осуществления совместной коммуникативной ситуации, где речь используется как элемент координации усилий. В отличие от рефлексивной установки ученика, который рассматривает речь как несущую в себе возможность противопоставления объективного и субъективного значения слов, учитель включается в сам процесс конструирования такого противопоставления, но таким образом, что предметом внимания оказывается оно само, а не эффекты его вторичной рефлексии. Для него логика речи — «это логика маршрута, и конечным результатом является не панорама, а некий размеченный вехами путь следования» (Жюльен, 2001, 191).

Большинство гун-аней имеют форму обмена репликами (чаще всего вопросов и ответов). Вопросы могут задаваться как учеником, так и учителем, и в каждом случае их функция меняется. Тем не менее, вопросы ученика, как правило, понимаются им как вопросы ученика, за которыми следует ответ учителя. Ученик, спрашивая что-либо, ожидает получить ответ, смысл которого понятен в рамках педагогического взаимодействия учителя и ученика. Для него «вопрос — ответ» — это сама по себе «протопедагогическая» ситуация²¹. При этом функцию вопроса и функцию ответа следует понимать широко: вопросом, как и ответом, может быть и утверждение, и цитата, и жест, и собственно вопрос. Качества «вопросности» и «ответности» придаются тем или иным высказываниям их функционированием в порядке учебной ситуации, который они же и устанавливают. Порядок высказываний — таков исток ученических вопросов и учительских ответов, точнее, место их локализации. Проблема локализации вопросов и ответов постоянно возникает во взаимоотношениях действующих лиц гун-аней.

- *Что такое неизреченное слово? — спросил монах у Росо.*
- *Где твой рот?*
- *У меня нет рта!*
- *Как же ты ешь?*

У монаха не нашлось что ответить (Золотой век дзэн, 2001, 199).

Монах спрашивает нечто, что, как ожидается, учитель способен прояснить. Реакция учителя, хотя она имеет вопросительную интонацию, воспринимается учеником как ответ, поскольку за вопросом ученика должен следовать ответ учителя. Исходя из понимания вопроса учителя как ответа-урока (невозможность содержательно связать свой вопрос и последовавший за ним вопрос учителя должна свидетельствовать в силу своей очевидной и явной парадоксальности о наличии скрытого педагогического плана) ученик демонстрирует учителю, что он уловил, в чем заключается урок: Росо, спросив «Где твой рот?», скорее всего, пытается указать на то, что вещь не может иметь атрибутов, как не может быть слово неизреченным (то есть ученик эксплицирует метод высказывания учителя как метод аналогии). Реконструировав подобным образом педагогический замысел наставника, монах произносит: «У меня нет рта!», на что учитель задает вопрос, целиком следующий привычной логике: «Как же ты ешь?». Вторым вопросом учителя уже не может восприниматься как ответ-поучение, это прямой вопрос на буквально понятое высказывание ученика. Протопедагогическая логика, которую пытается выдерживать монах и в которой за вопросом ученика следует ответ-урок учителя, сталкивается с логикой повседневного разговора, которую использует Росо и в которой вопросы и ответы локализуются исключительно в пространстве беседы, где высказывания последовательно и содержательно связываются друг с другом в соответствии с их предполагаемым объективным значением (хотя мы можем *сказать*, что человек не имеет рта, но в *действительности* это высказывание лишено смысла, поскольку человек, не имеющий рта, не способен есть и потому не способен существовать, так как потребление пищи является обязательным условием жизни). Тем самым Росо релокализует всю коммуникативную ситуацию, и эта релокализация идентична всем действиям всех участников интеракции: без действий ученика и без действий учителя, упорядоченных определенным образом, она была бы невозможна.

— Вчера вечером дул приятный ветерок? — спросил Нансэн у монаха.

— Вчера вечером дул прохладный ветерок, — сказал монах.

— У сосны, которая растет у ворот, отломалась ветка, — сказал Нансэн.

— У сосны, которая растет у ворот, отломалась ветка, — повторил монах.

— Вчера вечером дул приятный ветерок? — спросил Нансэн у другого монаха.

— Какой ветерок? — отозвался монах.

— У сосны, которая растет у ворот, отломалась ветка, — сказал Нансэн.

— У какой сосны?

— Первый нашел, второй потерял, — заключил Нансэн (Золотой век дзэн, 2001, 209).

В данном гун-ане ситуация вопроса — ответа инициируется учителем. Нансэн поочередно обращается к двум ученикам с вопросом и с утверждением, которые, несмотря на разницу формальных характеристик, тем не менее, если рассматривать их как конститутивные элементы протопедагогической ситуации (а обращение учителя к ученику устанавливает такую по умолчанию), являются ответом-уроком. Разница между двумя монахами, на которую указывает в конце Нансэн²², заключается в разнице ситуаций, которые создаются в двух данных коммуникативных практиках. В первом случае монах демонстрирует «понимание» ответа, и его понимание является тем вопросом, на который учитель дает ответ своими высказываниями; во втором случае монах демонстрирует «непонимание» высказываний учителя. В первом случае ответы учителя (имеющие форму вопроса и утверждения) предшествуют вопросам ученика, благодаря чему обнаруживается их обратная протопедагогическая зависимость: ответ — это ответ на вопрос, даже если вопрос располагается после него в порядке следования. Во втором случае ответы учителя предшествуют вопросам ученика, хотя и порождаются ими. Вопросы второго монаха требуют ответов, это не вопросы, ответами на которые являются предшествующие им высказывания Нансэна. Таким образом, мы имеем два случая разной локализации вопросов и ответов в пространстве протопедагогической коммуникации, причем в обоих случаях инициатором выступает учитель. Повторение одной и той же ситуации с последующей фиксацией разности ее реальных осуществлений

посредством разной характеристики учеников еще больше усиливает ее протопедагогический характер, однако именно введение принципа различия обнаруживает апедагогичность разворачивающегося взаимодействия. И участники ситуации, и читатели гун-аня соотносят две данные ситуации как, с одной стороны, идентичные, причем идентичность эта выявляется на основе идентичности действий учителя, и, с другой стороны, различные, причем в качестве документального подтверждения их различия выступает разница в ответах учеников. Нансэн локализует протопедагогическую стратегию коммуникации внутри читательской (читателями здесь в равной степени являются он сам и два монаха) стратегии анализа происходящего и за счет такого «взаимоналожения» не дает протопедагогической коммуникации упорядочить нашу (и свою) деятельность восприятия данного гун-аня.

«ЭТО НЕЛЬЗЯ НИ ПРОГЛОТИТЬ, НИ ВЫПЛЮНУТЬ»

При рассмотрении гун-аней необходимо ориентироваться на то, что они созданы готовыми для чтения. Однако их «читабельность» не определяется тем, что кто-то (предположительно свидетель или участник произошедшего) записал их, то есть создал текст, обладающий характеристиками описания реального события в реальном мире. Она является неотъемлемой чертой самих гун-аней и потому не может не быть предметом внимания в процессе самой практики чтения. В то же время их читабельность сложно свести к простой понятности. Структура диалогов и фраз, используемые слова (будь это прямая речь или описания действий), последовательность высказываний — все это относится к конструктивной деятельности чтения, а не к рефлексивной деятельности понимания. Чтение в данном случае — это то, что «вынесено вовне», что происходит «там». Читабельность обеспечивается *работой* чтения, процесс осуществления которой заключается как в упорядочивании текста посредством действий чтения, так и в упорядочивании действий чтения посредством самого текста²³. Кроме того, достижение читабельности гун-аней означает необходимость постоянного соотнесения акта чтения и самого текста: обеспечения того, что читаемый текст — это именно тот текст, который читается, точно так же, как работа чтения текста есть именно работа чтения данного текста. В этом смысле вопрос «Что читается, когда читается гун-ань?» заключается в обнару-

жении способа соотнесения работы чтения и текста как неразрывной пары.

Если в традиционных «историях с моралью» читатель предположительно идентифицируется с одним из действующих лиц, то в гун-ане объектом внимания оказывается вся ситуация в целом. Действующие лица и их высказывания, поступки, используются как ситуационные переменные. Но в таком случае концепт «ситуация» перестает играть роль описания, поскольку установить границы происходящего посредством категориального отнесения к тому или иному способу описания положения дел — значит попытаться прочесть гун-ань как схему своего действия с текстом, указанную в способе чтения, а не в самом тексте. В случае образовательного чтения это ведет к установлению учебных отношений с текстом, в которых тот начинает играть роль средства реализации педагогического замысла. Ученик (студент) предпринимает усилия по выявлению замысла, на основе которых и строит стратегию чтения. Ресурсом читабельности оказывается мотив появления текста в учебной ситуации, а не сама работа чтения текста. В гун-ане именно последняя оказывается в фокусе внимания, в силу чего здесь ситуационность переопределяется и вместо совокупности взаимосвязанных элементов начинает рассматриваться как последовательность действий, увиденных изнутри каждого отдельного действия. Отдельное действие ученика или отдельное действие учителя «закрывает» ситуацию вокруг себя и обнаруживает те линии предыдущих и последующих действий, в которые оно встроено. Изнутри индивидуального (не в смысле — определяемого и определяющего характерные черты говорящего, а в смысле — взятого в своей сингулярности, отличимости, но не специфичности) действия эти линии не заданы ничем другим, кроме как самим актом из «прочерчивания». Началом любого высказывания становится не другое высказывание, а способ их взаимоупорядочивания.

Одной из черт гун-аня также является то, что он представляет собой описание ситуации читающего. В институционализированной образовательной практике это описание может быть двояким: прямым — когда читающим является ученик, обращающийся к гун-аню, чтобы дать ответ на вопрос, как бы он действовал на месте ученика, описываемого в истории; косвенным — когда гун-ань представляется в качестве учебного текста, в отношении которого ученик становится учеником, поскольку этот текст включается в образовательную коммуникацию как обнаруживающий дефицитность понимания ученика, которой тот и определяется как та-

ковой. В этом случае чтение текста состоит в поиске моей (читателя) специфической недостаточности на фоне предположительной избыточности содержащегося в тексте содержания. То, что в тексте предположительно содержится больше, чем понимает ученик, объясняется тем, что данный текст был передан учителем либо содержит описание действий учителя. Однако гун-ань, встроенный в институциональную практику, лишается того образовательного потенциала, который он приобретает в случае рассмотрения его как материала для работы чтения. В последнем случае его читабельность зависит от того, насколько мы способны эксплицировать свои стратегии чтения как включенные в сам текст и образующие его. Можно сказать, что при помощи гун-аня ничему нельзя научиться. В отношении него эффективна только прагматическая установка, опосредующая процесс коммуникативного упорядочивания локальной ситуации чтения. Таким образом, «читабельность» и читабельность гун-аня — это эффекты, возникающие в текущем сообществе чтения, которое образуют читающий историей, записывающий ее и действующие лица истории.

В чань-буддизме гун-ань служит цели достижения просветления, которое представляет собой, в психологической интерпретации, специфическое психическое состояние²⁴. Сам по себе гун-ань не ведет к просветлению, он лишь толкает к совершению действия, которое заканчивается просветлением. Можно сказать, что деятельность отвечающего рассматривается как необходимое условие получения определенного рода опыта, однако данный опыт не связан с самим текстом. Ученик, изучающий гун-ань, должен достичь понимания, но это не обязательно должно быть понимание гун-аня, точно так же, как ученик, участвующий в описываемой ситуации, не обязательно понимает то, что говорит или делает учитель; опыт просветления может быть содержательно не связан с вызвавшими его действиями. В таком случае достижение учеником просветления можно назвать педагогической целью, стоящей за действиями учителя. Однако такое формулирование схемы понимания образовательной структуры гун-аня требовало бы анализа всего, что происходит в нем (даже акта чтения), как изначально определяемого мотивом педагогической деятельности, возникшим до самой актуальной ситуации взаимодействия. В гун-анях же все совершаемые коммуникативные акты приобретают свое значение, только если они рассматриваются в контингентных обстоятельствах их производства и упорядочивания. В противоположном случае всей совокупности действий придается зна-

чение реализации методики обучения, которая прочитывается во всех действиях учителя и во всех действиях ученика. При этом действия учителя становятся документами применяемой методики, а действия ученика — документами реакции ученика на реализуемую методику, а не на действия учителя. Иными словами, придавая деятельности мастера статус целенаправленной и разворачивающейся в соответствии с педагогическим замыслом, мы изначально «знаем», реакцией на что являются действия учителя и ученика, и в чем эта реакция состоит. Совместное упорядочивание коммуникативной ситуации анализируется посредством документального метода интерпретации, в результате чего гун-ань предстает иллюстрацией инструментального воплощения²⁵ педагогического проекта посредством учебной ситуации, которая становится таковой в силу наличия подобного проекта. Тот акцент на процессуальности коммуникации, который ставится в гун-анях, носит иной характер: в перспективе коммуникативного действия ситуация становится учебной в процессе ее согласованного упорядочивания локальным, производящим коммуникацию сообществом. Обозначение и понимание ее как учебной — это контингентный продукт совокупных усилий, который всегда может быть поставлен под вопрос. То, что он не является специфической проблемой, — ежемоментное достижение участников коммуникации. Учитель лишь использует незадействованный ресурс неопределенности, постоянно присутствующий и доступный в осуществляющихся взаимодействиях, поэтому он не разрывает коммуникацию, постоянно оставаясь внутри нее и оттуда рассматривая деятельность производства коммуникации как доступную для проблематизации. В этом смысле проблематизирующие действия чаньского мастера не составляют цели его действий, а образуют способ коммуникативного участия²⁶.

При достижении проблематизации, то есть специфического способа участия, мастер использует обыденный язык либо обыденные жесты, при понимании которых ни один из участников гун-аня не сталкивается с трудностями. В повседневных ситуациях естественная речь обеспечивает тот уровень взаимопонимания, который достаточен для жизни в повседневном мире. Это взаимопонимание подразумевает «общее понимание» того, о чем говорится. Слова другого человека приобретают смысл не тогда, когда я опознаю их лингвистическое значение и соотношу его с намерением говорящего, а когда я предполагаю, что другой использует слова в том же значении, в каком их использую я. Предмет наше-

го общего понимания (общее оно лишь в соответствии с ожиданиями, поскольку очень часто обнаруживается, что это общее понимание было лишь допущением) позволяет нам координировать свои действия и создавать ту ситуацию, которая может считаться осмысленной. В гун-ане общее понимание перестает быть эффектом использования естественного языка и становится его предметом. Это не значит, что общее понимание — *заявляемая* тема гун-аней. Скорее, посредством естественного языка общее понимание эксплицируется, затрагивая исключительно порядки коммуникации, но не порядки лингвистических значений (если таковые вообще можно понимать как акоммуникативные). Слова чаньского мастера невозможно отличить от слов обычного человека, если анализировать лишь их семантический состав. Различие устанавливается в точке коммуникативного включения фразы, построенной на основе естественной речи, в текущую коммуникативную ситуацию. Поэтому иногда разговор ученика и учителя нельзя отличить от обычного разговора двух людей: он полностью совпадает с протопедагогической ситуацией «вопрос — ответ».

Если и существует какой-либо принцип, которым руководствуется чаньский мастер при осуществлении гун-аня, то это принцип немедленного действия, включающий две составляющие: не сомневаться и не бездействовать, где одно равносильно другому (сомневаться — значит бездействовать, а бездействовать — значит сомневаться)²⁷. Действия учителя предельно перформативны, они существуют только в момент их осуществления. Если для ученика в протопедагогической ситуации действия учителя обладают транситуативной значимостью, то есть позволяют ему сопоставлять различные ситуации в целях определения своего способа понимания и действия в них, то в гун-ане учитель заостряет момент прагматической локализации любого своего действия внутри текущей коммуникативной практики. Радикальная перформативность, если использовать ее как схему интерпретации поступков и высказываний чаньского мастера, не дает нам представления о содержании его действий, хотя позволяет анализировать разворачивающиеся при его участии образовательные отношения как ситуационные осуществления порядка. Предельно ясно это выразил мастер Бокусю, отвечая на вопрос монаха.

— *Можно ли выразить все одной фразой?* — спросил монах у Бокусю.

— *Я сижу в твоей котомке* (Золотой век дзэн, 2001, 269).

ОБСУЖДЕНИЕ

— В тексте сказано: «„Ответ“ Дзёсю не является ответом на вопрос ученика, но это и не урок». Почему вообще тогда взаимодействие Дзёсю и ученика называется учебным? Уроком называется лишь то, из чего ученик может вынести что-то доступное для него, то, что может вызвать в нем какие-то изменения, пусть и по объему имеющихся знаний?

— Я называю ситуацию учебной только потому, что члены (все или некоторые) локального сообщества (буддистского или нашего) называют ее учебной. Она может называться как-то по-другому. Ни один из используемых мной терминов не имеет концептуального значения. Кроме того, здесь возникает важный вопрос, касающийся определений. Если научным языком называть язык, способный каждый (или почти каждый) используемый термин отнести к другому фрагменту речи, называемому «определением термина», то мой язык не научен. Я не могу дать определение ни одному используемому мной термину. Более того, я не могу выразить даже «смысл», вкладываемый в те или иные слова. Значит ли это, что мой текст в меньшей степени понятен и ясен, нежели тексты, в отношении которых возможна работа прояснения? Разумеется, нет. Конечно, такой ответ ставит под вопрос саму возможность взаимодействия с автором, но только в том случае, если мы полагаем, что взаимодействие может строиться на понимании самим пишущим или говорящим «смысла» своих слов. Допустим, я не понимаю, о чем пишу, и допустим, это не мешает мне писать. Более того, допустим, это помогает мне писать. Означает ли это, что для *понимания* моего текста нужно знать, что я имею в виду под тем или иным термином? Или, если переформулировать вопрос: означает ли это, что для *чтения* моего текста нужно знать, что я имею в виду под тем или иным термином? Вполне возможно, что недостаточность понимания вовсе не будет означать недостаточности чтения. Конечно же, в той мере, в какой мы можем разделять понимание и чтение (что я в данном случае разделяю не потому, что это разные практики, а потому, что это разные способы понимания самой практики чтения; я думаю, что в реальном мире практика понимания заключается в практике чтения, а не, например, в передаче электрохимических импульсов по нервным волокнам или в совмещении выученных значений слов и значков на бумаге).

Что касается «урока», то в данном случае об уроке также говорится в том смысле, в каком это слово используется в обыденной

речи: действие, направленное на другого человека с целью научить его чему-либо (вне зависимости от того, что подразумевается под «научением»). Но подобная цель — не действительная цель действий учителя, а способ осмысления его действий. Чтобы действия приобрели характер урока, они должны демонстрировать определенные свойства, которые бы позволили всем участникам ситуации понимать их подобным образом, то есть эти действия должны так сами себя объяснять.

— *Учитель активно вмешивается и переопределяет ситуацию (выстраивая в цепочку события высказывания), то есть совершает ряд действий. Почему они не могут трактоваться как педагогические, если ученик ищет в них логику и способ ответа? Он может и не найти их, однако, определяя и переопределяя ситуацию взаимодействия самыми разными способами, учитель «ведет» ученика к просветлению или чему-то другому. Может ли педагог в педагогической ситуации вести себя не как педагог, а как кто-то еще?*

— Я бы переформулировал этот вопрос следующим образом: в какой мере действия, совершаемые педагогом, могут рассматриваться как непедагогические, если все (в том числе сам педагог) знает, что их совершает педагог? Проблема в том, что означает сам факт присутствия педагога в ситуации: это просто наличие биологического организма или это факт совершения определенных действий? Мне кажется, что присутствие педагога означает наличие в ситуации определенной практики. Тогда возникает следующий вопрос: поскольку практика гун-аней (как и любая другая) носит совместный характер и поэтому было бы уместно рассматривать ее осуществление как кооперативную деятельность, можно ли назвать педагогической практикой, реализуемую без участия ученика? Нет, и участие ученика не ограничивается только действиями понимания слов учителя, поскольку в противном случае проблематизация учебной ситуации была бы невозможна (ученик бы тотально осмысливал все происходящее как реализацию педагогического замысла). Да, действия преподавателя могут рассматриваться как целенаправленное претворение своего плана посредством различных приемов (в том числе «шоковых»), однако вопрос в том, как учитель и ученик *совместно* упорядочивают происходящее. И здесь мы не можем уже говорить о единстве и целостности: «совместно» не означает «единообразно». В этом случае на первый план выходит обоюдно ориентированная работа участников ситуа-

ции, а не их представления о ситуации (в той мере, в какой мы можем разводить работу и представления). Иными словами, рассматривать действия педагога не означает рассматривать эти действия как педагогические. Благодаря этому появляется возможность обнаружить работу действий педагога не в наших (или его собственных либо ученических) представлениях о его действиях, а в самой ситуации их осуществления. В гун-анях мы видим странный феномен: сами по себе действия всех участников ситуации нормальны, однако ситуации ненормальны.

— В тексте говорится: «Утвердительный ответ может означать, что у мальчика есть не только знание буддизма, но и умение обучать ему». Но ведь может и не означать, поскольку параллельность «знать» и «преподавать» — вещь неочевидная. Можно знать физику, но не мочь ей обучить.

— Я бы сказал (и я пытался это проиллюстрировать в тексте), что знать физику означает мочь ей обучить. Что значит — знать физику как нечто реальное, то есть знать в виде действий в реальном мире? Это значит, например, суметь ответить на вопрос, «касающийся физики», таким образом, чтобы этот ответ можно было понять как «знание физики». Но что значит — ответить на такой вопрос, точнее, что значит прочитать ответ как «знание физики»? Это как раз означает возможность «прочитать» ответ (который еще надо прочитать как *ответ*) как попытку обучения физике отвечающим спрашивающего (что не предполагает разницы в степени владения физикой одним и другим). Другая сторона вопроса: что значит обучать физике? Обучать физике, если исходить из вышесказанного, значит обучать (не в концептуальном смысле, то есть не в смысле того, что мы имеем в виду под обучением, а в реальном смысле, то есть в смысле того, каковы действия и последствия обучения физике) определенным способом действия (в том числе речевого). Отвечающий учит спросившего физике в том смысле, что он учит его определенной речевой практике, заключающейся в «физико-знающем» ответе на соответствующий вопрос, причем необходимо учитывать, что использование термина «учит» не предполагает, например, институционально-статусного разделения на преподавателя и студента; речь идет о собеседниках, один из которых учит другого способу коммуникации. Студент, отвечающий преподавателю на экзамене по физике, «учит» преподавателя физике, то есть учит его речевой практике, понимание которой как демонстрации «знания физики» требует овладения практикой этого высказывания.

— Не является ли производимый в тексте анализ одной из форм предметной трансформации, в ходе которой происходит превращение практической структуры в концептуальный объект?

— Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо прояснить понимание деятельности «превращения в концептуальный объект». Если говорить о совершаемом действии, то мое действие по отношению к гун-аням заключается в чтении, и в этом смысле — не в концептуализации. Если же концептуальным мы называем все, что связано со словами и не связано с перемещениями тела (хотя говорить и писать — значит перемещать тело), тогда мой текст концептуален. На мой взгляд, можно оставаться в рамках практики чтения и не переходить к практике концептуализации чтения, точнее, одновременно читать и концептуализировать совершаемую работу, но *изнутри* процесса ее осуществления. В таком случае практика чтения не становится предметом анализа, она становится предметом практикования. В то же время сложно представить, в чем может заключаться концептуализация помимо реального действия, совершаемого в реальном мире (в данном случае — чтения). «Практическая структура» в данном случае — это не описание действий учителя и учеников в форме гун-аня, а мое собственное действие по чтению этого описания. Анализ такого действия не означает его концептуализации, то есть превращения практического образования в концепт, поскольку в данном случае практическое образование не является самостоятельным объектом, который можно анализировать так или иначе. Практика не может рассматриваться как нечто законченное и фиксированное (например, посредством гун-аня или посредством моего текста), она постоянно достраивается и «доосуществляется».

— В данном исследовании «парадоксальность» выступает аналитической категорией или характеристикой «объекта»?

— Термин «парадоксальность» используется мной в самом простом (обыденном) понимании. Парадоксально то, что неожиданно, но в то же время обладает такими характеристиками, которые вызывают нечто вроде восхищения. Кроме того, парадоксальность вряд ли может рассматриваться как объективная характеристика ситуации или даже объективный продукт ситуационной коммуникации. Парадоксальность имеет место в той мере, в какой участники ситуации рассматривают происходящее как парадокс и действуют исходя из этого. Если мы к кругу участни-

ков причисляем и читателя, то у нас появляется возможность рассматривать парадоксальность как способ понимания читателем отдельных или всех высказываний в ситуации. Иными словами, назвать какой-либо ситуационный инцидент парадоксом *per se* можно, но только если мы изначально исходим из некоторого априорного определения парадокса (и в этом случае мы заменяем практику совместного осмысления участниками ситуации того, что происходит, практикой нашего концептуального осмысления ситуации). Если наша цель — не концептуальное движение, а участие в практике, то мы должны пользоваться теми категориями, которые применяются самими участниками для упорядочивания текущего взаимодействия.

— Один из ходов анализа заключается в «игре» с традиционной педагогической установкой. Можно даже сказать так: в той мере, в какой прекращается ее действие, освобождается место для образовательного акта. Не лучше ли тогда приписать разные имена анализируемым феноменам: один тип ситуаций назвать «педагогическими», а другой — «образовательными»?

— Отчасти в тексте можно обнаружить признаки противопоставления образовательного и педагогического, но лишь в тех местах, где мне не удалось его избежать. Педагогическое — это не то, что «хуже» образовательного, потому что образовательное «лучше». Педагогическое — это не то, от чего необходимо отказаться, что надо преодолеть. Попытки осмыслить образовательные практики при помощи этих (либо других) альтернатив значительно сужают диапазон действия. Для меня главным было — проанализировать тот порядок, который выстраивается в ситуации, особым образом конструируемой ее участниками. В этом плане действия учителя — не «продвинутое» («рефлексивнее», «образовательнее» и пр.) действий ученика. Когда речь заходит о том, что необходимо преодолеть типичные, традиционные формы образования, и предлагается определенная альтернатива, очень часто мы вынуждены скатываться к проблеме индивидуальных предпочтений. Кроме того, возникает проблема, связанная с тем, что мы вместо анализа реальной механики коммуникативной деятельности начинаем видеть собственную схему. Любое высказывание соотносится не с другими высказываниями в данной ситуации, а с моим (аналитика) концептуальным делением (например, на «плохую» педагогику и «хорошее» образование)²⁸.

¹ Данный текст не является ни попыткой практикования буддизма, ни исследованием в области буддизма, ни исследованием образовательной коммуникации. Задача состояла не в том, чтобы становиться буддистом, либо становиться исследователем буддизма, либо становиться исследователем образовательной коммуникации, а в том, чтобы становиться участником образовательной коммуникации. Участник образовательной коммуникации руководствуется специфической прагматической установкой в отношении текстов, с которыми он имеет дело, и эта установка может быть сформулирована следующим образом: «Как данные тексты возникают, функционируют и трансформируются в рамках тех коммуникативных практик, которые они описывают?». Иными словами, любой текст, попадающий в поле внимания, понимается как описание определенной коммуникативной практики, реализацией которой он является. Эта практика рассматривается в качестве доступной любому ее участнику. Анализ данной практики совпадает с актом ее воплощения. Участник практической ситуации становится ее участником лишь в той мере, в какой описание ситуации, используемое и создаваемое совместно всеми ее участниками, понимается им как инструктивное описание собственных действий в качестве участника. Поэтому рассматриваемые в данном тексте описания изначально совместимы с так понятой прагматической установкой участника образовательной коммуникации и будут рассматриваться на предмет их так понятой инструктивности.

² Все заголовки взяты из книги «Дзэнрин кусю», в которой собраны дзякуго, или «завершающие фразы», используемые в качестве одного из центральных элементов работы с гун-анями. «До сих пор *Дзэнрин кусю* (или его вариант) остается настольной книгой любого японского приверженца сан-дзэн, поскольку среди этих тысяч фраз он должен найти для коана, который изучает, определенное традиционное *дзякуго*, или „завершающую фразу“ (иногда — две или три), и представить их учителю как плод своей работы над ними» (Миура, 2004, 117; все приводимые в заголовках дзякуго взяты из этой же работы). В данном тексте заголовки разделов играют ту же самую роль: они представляют собой свидетельства понимания или непонимания определенных гун-аней или, точнее, деятельности понимания или непонимания, поэтому их нельзя рассматривать в отрыве от практики использования гун-аня для осуществления действия его анализа.

³ Имя дается в китайской транскрипции. В дальнейшем все имена, встречающиеся в гун-анях, будут даваться в японской транскрипции (хотя все действующие лица — китайцы), поскольку гун-ани приводятся в русских переводах английских переводов с японского.

⁴ Линь-цзи (яп. риндзай) — одна из основных школ чань-буддизма, названная в честь своего основателя Линь-цзи И-сюаня (ум. в 930 г.). В отличие от других школ, где приоритет отдавался медитации, в этой школе обучение строилось главным образом вокруг изучения гун-аней, в силу чего буддизм линь-цзи получил название кань-хуа чань («чань вникания в коан») (Миура, 2004, 35).

⁵ Можно выделить два способа чтения гун-аней в зависимости от того, рассматривается ли их чтение как основывающееся на специфической установке читающего: чтение гун-аня как гун-аня и чтение гун-аня как чего-то еще (скажем, поучительной истории). В первом случае гун-ань читается как сам предоставляющий и определяющий способ его чтения (то есть включающий

в себя свое же прочтение), во втором — как являющийся материалом, чтение которого из особой позиции позволит обнаружить его как нечто иное, нежели просто гун-ань (допустим, как историческое описание). Первый способ чтения означает, что читающий рассматривает свои действия как действия участника гун-аня, второй предполагает, что читающий не включен в ситуацию гун-аня. В первом случае читающий рассматривает чтение гун-аня как полное действие, во втором — как действие, требующее чего-то еще (сопоставления с другими гун-анями, анализа исторических документов, знания языка оригинала и пр.). В дальнейшем основное внимание будет уделяться рассмотрению гун-аня как гун-аня, причем такого рода рассмотрение будет анализироваться в качестве характеристики самого гун-аня.

⁶ Этот «метод состоит в том, что реальное проявление рассматривается как „документальное свидетельство“, как „указывающее на“, как „замещающее“ предполагаемый лежащий в основе паттерн. И не только лежащий в основе паттерн выводится из своих индивидуальных документальных свидетельств, но и индивидуальные документальные свидетельства, в свою очередь, интерпретируются на основе „того, что известно“ о паттерне, лежащем в их основе. Одно используется для разработки другого» (Гарфинкель, 2003а, 4).

⁷ Стивен Хейн полагает, что можно провести определенные параллели между ситуациями использования и практикования гун-аней и современными ситуациями профессиональной деятельности (Heine, 2005). Гун-ань всегда имеет место внутри определенной профессиональной сферы, где «паттерн высказывания и не-высказывания, действия и не-действия, предпринимаемых с целью выхода за пределы и возвращения внутрь концептуальных пределов и границ, а также структур, показывает и учит, каким путем нужно следовать в профессиональной деятельности» (Heine, 2003, 529). Гун-ань не безразличен к институциональным обстоятельствам его осуществления (будь то в виде реальной ситуации, предмета описания или темы исследования). Более того, сами эти обстоятельства составляют неотъемлемую часть отношений с ним. Гун-ань — это протокол *частного* события, имеющего *публичное* значение (то есть адресованного всем участвующим в нем сторонам, включая читателя). Человек, постигающий гун-ань, должен делать это изнутри практики институциональной организации своего понимания (в случае буддистов — монастырской). Если он изначально видит в гун-ане указание на необходимость выхода за пределы своей профессиональной области деятельности, он отказывает тому в имманентном прагматическом мотиве. Для такого человека осмысленность гун-аня целиком и полностью заключается в его способности нарушать повседневный ход рабочей деятельности, специфическим образом указывая на ее условность и неочевидность. Участникам гун-аня приписывается интерес к выходу за пределы локальной ситуации, что прямо противоположно интенции чаньских учителей, которые говорят о необходимости локализовывать буддистское учение *в точке* его осуществления, какой бы сфере повседневной жизни она ни принадлежала. То, что в большинстве рассказов действие происходит в монастырской среде, — лишь частный случай; точно так же гун-ани осуществляются и при торговле на площади, и во время работы в поле, и за чтением книги. Гун-ань не преодолевает границы обыденных практик, а целиком совмещается с ними.

⁸ «...сингулярности не следует смешивать ни с личностью того, кто выражает себя в дискурсе, ни с индивидуальностью положения вещей, обозначае-

мого предложением, ни с обобщенностью или универсальностью понятия, означаемого фигурой или кривой. Сингулярность пребывает в ином измерении, а не в измерении обозначения, манифестации или сигнификации. Она существенным образом до-индивидуальна, нелична, аконцептуальна. Она совершенно безразлична к индивидуальному и коллективному, личному и безличному, частному и общему — и к их противоположностям. Сингулярность нейтральна» (Делез, 1998б, 80).

⁹ Они экстракоммуникативны не в том смысле, что находятся за пределами коммуникации, а в том, что должны располагаться «между» высказываниями, чтобы последние могли пониматься как осмысленные (именно не обладать смыслом, а характеризоваться осмысленностью; даже бессмысленное утверждение может быть осмысленным). Без отсылки к ним каждое последующее высказывание лишается того значения, которым оно должно обладать, исходя из ожиданий осмысленности всей коммуникативной ситуации в ее типизированной форме.

¹⁰ Логика учебной ситуации и логика коммуникативности сопоставляются в данном случае как организационные схемы восприятия происходящего, то есть такие способы интерпретации, которые заключаются в практике упорядочивания ситуации. Наличие логики при этом означает наличие ответа на вопрос о том, как такой порядок можно установить. Таким образом, о логике можно говорить как о разных способах осуществления практики в организационных деталях деятельности. Следовательно, «коммуникация» и «учебная ситуация» здесь — это такие способы восприятия и действия в ситуации, в которых эта ситуация и состоит. Дзёсю коммуницирует, монах учится, но при этом каждый из них участвует и в той и в другой ситуации. В то же время логика коммуникативности реализуется здесь как логика «оставания» в текущей ситуации, а логика «учебности» — как логика выхода за нее. Дзёсю не противопоставляет эти две логики, но показывает, что даже выход за пределы ситуации — это ситуативное и коммуникативное действие. Он обнаруживает то первичное описание происходящего, которым пользуется монах, но которое тот пытается заменить вторичным описанием в актах коммуникации с Дзёсю.

¹¹ Учитель и ученик здесь могут быть как институционализированными ролями, например, монахами, так и любыми людьми, находящимися в специфических образовательных отношениях.

¹² Наличие коммуникации не означает ее субстанциалистской трактовки. Наличие/отсутствие коммуникации фиксируется в данном случае по наличию/отсутствию возможности участия в ней, которая, в свою очередь, предполагает возможность интруктивного понимания ситуации участия как своего собственного описания.

¹³ Ученик, совершающий определенные коммуникативные действия, оказывается в ситуации, когда отвечающий — не учитель, а другой говорящий, то есть он понимает, что коммуницирует не с наставником, а просто с собеседником. Этот «простой» собеседник — лишь тот, кто что-то говорит, то есть о нем можно сказать лишь то, что он *говорит* (или действует), но *что* он говорит, установить сложно. Говорящий учитель, оставаясь говорящим, но переставая быть учителем, не совершает никаких специальных действий, направленных на отказ от своей (или, что в данном случае одно и то же, приписываемой ему) педагогической установки. Разрушение педагогической пози-

ции является одновременно результатом и условием совместных действий ученика и наставника. Учитель перестает быть учителем за счет того, что ученик продолжает быть учеником, в результате чего ученик перестает быть учеником, то есть для того чтобы ситуация стала образовательной (что в данном случае означает — чтобы ученик перестал быть учеником), необходимо, чтобы ученик оставался учеником. Точно так же учитель не стремится перестать быть наставником. Он перестает быть им, и в работе по избавлению от педагогической позиции и состоит текущая образовательная ситуация.

¹⁴ Важно отметить, что речь идет не о некоем знании вообще, связанном со знакомством с той или иной ситуацией (в данном случае — ситуацией принятия в пищу риса). Речь идет о знании ответа, знании того, кто может дать ответ на тот или иной вопрос. Иными словами, это знание функционирует в рамках того, что А. Шюц называл «социальным распределением знания», под которым понимается не только то, что «любой индивидуальный запас знания в каждый момент структурирован на различные области ясности, отчетливости и точности», но и то, что «само знание этих различий является элементом обыденного опыта: я знаю, с кем и при каких обстоятельствах мне нужно проконсультироваться как с „компетентным“ доктором или юристом» (Шюц, 2004б, 17). Наличие учительской или ученической компетентности означает, в первую очередь, знание того, каким образом следует действовать в той или иной ситуации, например, отвечать на определенные вопросы; и знание об этом знании является элементом обыденной установки, общей для всех участников педагогического взаимодействия. Ученик знает, какого рода ответы может давать учитель на те или иные вопросы ученика и предполагает, что учитель тоже знает об этом. Таким образом, социальное распределение знания состоит не столько в действительном распределении индивидуальных компетентностей, сколько в общей компетентности членов определенного сообщества (например, учебного), заключающейся в знании того, кто и каким образом способен и должен отвечать на те или иные коммуникативные действия того или иного человека (как должен отвечать учитель на вопросы ученика, и наоборот). Знание способа ответа отдельного человека обеспечивает всех участников взаимодействия возможностью понимания содержания его слов или поступков, однако само это знание, опять же, — не просто владение схемами интерпретации речи или поведения другого человека, а компетентность в построении коммуникативных ситуаций, последовательность действий, в рамках которых придается смысл каждому акту в зависимости от того, что предшествует ему и что следует за ним. Иными словами, чтобы понять высказывание учителя как, допустим, аллегорию либо метафору, указывающую на принцип, которым ученик должен руководствоваться в дальнейшем (что означает — на способ поведения, демонстрация которого обеспечит достижение упорядочивающих эффектов), ученику необходимо знать, какими были предыдущие и какими могут быть дальнейшие высказывания участников ситуации (в том числе его собственные). Таким образом, компетентность ученика заключается в способности соотносить свои собственные коммуникативные действия с действиями учителя на основе согласованного знания «того, что известно каждому», «того, что известно только нам», «того, что известно только мне» и «того, что известно только ему».

¹⁵ Те же самые конститутивы наблюдаются и в современных университетских практиках, где выставление оценки преподавателем понимается как

прямое следствие высказываний студента. Выставление оценки при этом является завершающим действием данной «гештальт-пары», функция которого — обеспечение ситуации статуса образовательной. Предполагается, что помимо самих занятий, то есть непосредственного процесса передачи знаний, необходима еще и процедура проверки успешности этого процесса. Необходимость такой процедуры признается всеми участниками образовательной коммуникации, в том числе студентами. Без нее их компетенция как учащихся может быть поставлена под сомнение, причем не только другими учащимися или членами сообщества, к которому они принадлежат, но и ими самими. Педагогическое действие преподавателя, таким образом, заключается не только и даже не столько в участии в такого рода практиках, которые могут быть описаны как «передача знания», но и в рефлексивном описании самой этой ситуации как ситуации передачи знания. Для студента учебная ситуация становится учебной, когда преподаватель (либо иной член сообщества, который, согласно социальному распределению знания, компетентен в осуществлении данной процедуры) своими действиями описывает ситуацию как учебную, что для студентов равносильно квалификации тех эффектов, которые она производит на них самих.

¹⁶ В университетском образовании, например, подобную последовательность действий можно наблюдать очень часто: преподаватель высказывает какое-либо утверждение (это может быть и целая лекция или цикл лекций), затем задает студентам вопросы, на которые те по очереди отвечают.

¹⁷ Ученик, демонстрируя степень понимания определенного принципа (то есть предъявляя соответствующие речевые навыки), тем самым сопоставляет его с пониманием этого принципа, имеющимся у учителя. Даже если учитель не дает оценки пониманию ученика, сам факт его высказывания делает его речевые практики предметом оценивания и сопоставления, что и рассматривается как обучение, поскольку для ученика ситуация изначально дефицитарна. Любой ответ ученика на вопрос учителя воспринимается им не как обнаружение того понимания, которое у него есть, а как экспликация того понимания, которого ему не хватает.

¹⁸ Студенты, получающие от преподавателя вопрос, ориентируются не на сам вопрос, а на тот текст, который предположительно за ним скрывается. В качестве примера можно привести следующий фрагмент занятия (занятие по методике преподавания психологии, проведенное в одном из белорусских вузов в марте 2004 г.; стенограмма занятия была любезно предоставлена Т. В. Тягуновой):

Преподаватель. ...всем ли удалось познакомиться с текстом?.. Всем, да? Хорошо... Тогда, может быть, можно было бы начать первично с обмена какими-то впечатлениями?..

Студентка 1. Язык не похож на обычный язык Фрейда...

Студентка 2. Интересное сравнение душевного аппарата и вечного блокнота...

Студентка 3. Мне показалось интересным устройство этого блокнота...

Несмотря на отсутствие прямого вопроса, студенты воспринимают предложение преподавателя как предложение высказать свое мнение относительно текста Фрейда. Их высказывания, однако, строятся с учетом той тестовой

ситуации, которая предположительно стоит за вопросом преподавателя. Первая студентка демонстрирует способность оценивать текст в целом, в сопоставлении с другими текстами Фрейда. Вторая студентка показывает, что она владеет содержанием текста и может выделить в нем то, что ей показалось интересным. Третья студентка демонстрирует свою способность читать текст и выделять в нем интересное, задавая по отношению к нему вопросы. Все три высказывания, тем не менее, следуют логике первого вопроса преподавателя («...всем ли удалось познакомиться с текстом?»), в результате чего «обмен впечатлениями» рассматривается студентами как проверка преподавателем того, прочитали ли студенты текст. В своих ответах они как раз пытаются показать, что текст был прочитан, и факт его прочтения формулируется в виде личного мнения о тексте (того, что в нем было «интересно»).

¹⁹ Гарфинкель разделяет естественную и классическую объяснимость организационных вещей (в том числе языка). Э. У. Роулз так описывает это разделение: «Члены, участвующие в производстве социальных порядков, всегда могут объяснить, что они делают и как они это делают. Однако существуют разные уровни объяснимости: объяснимость для популяционной когорты сцены, в которой человек делает нечто; объяснимость для популяционной когорты сообщаемого человеком описание того, что было сделано» (*Garfinkel, 2002, 173*). Первый уровень называется естественной объяснимостью, второй — классической объяснимостью. С точки зрения Гарфинкеля, речь должна идти о «со-существовании этих практик объяснения как достигаемых деталей отличимых организационных вещей» (*Garfinkel, 2002, 174*). Они неотделимы друг от друга и постоянно производятся в повседневных практиках упорядочивания и организации текущих обстоятельств взаимодействия и коммуникативных практик. Дальше в тексте классическая объяснимость будет называться вторичной рефлексивностью.

²⁰ Вот как окказиональные выражения определяются Гуссерлем: «...мы называем сущностно субъективным и окказиональным, или, короче, сущностно окказиональным, любое выражение, с которым понятийно-логическая группа значений соотносится таким образом, что для него является существенным ориентировать свое в определенный момент действительное значение соответственно поводу, в соответствии с личностью говорящего и его состоянием (*Lage*). Лишь в отношении к фактическим обстоятельствам выражения здесь вообще может конституироваться для слушающего одно из взаимосвязанных значений» (*Гуссерль, 2001, 84*). Наиболее часто используемыми окказиональными выражениями являются личные местоимения: «Слово я именуется в каждом случае иную личность, и оно делает это посредством все нового и нового значения. Каково его значение, можно понять только из живой речи и из относящихся к ней и данных наглядно обстоятельств» (*Гуссерль, 2001, 85*). Помимо местоимений есть множество других окказиональных терминов («это», «здесь», «тогда»), однако все они представляют собой лишь один из классов языковых конструкций; вторым классом являющиеся объективные выражения: «Мы называем выражение объективным, если его значение установлено или может быть установлено только благодаря содержанию его фонетического проявления, и поэтому оно может быть понято без необходимого обращения к выражающей себя личности и к обстоятельствам этого выражения» (*Гуссерль, 2001, 84*). Однако в рассматриваемом гун-ане

взаимосвязь объективных и окказиональных предложений более сложна, поскольку для Хофуку главный вопрос — каким образом *в языке* то или иное высказывание определяется как объективное или окказиональное. Если для Гуссерля (как и для Сянь-Цзэ) окказиональность и объективность — объективные характеристики групп высказываний или терминов, то для Хофуку они представляют собой практические конструкции, создаваемые и используемые участниками взаимодействия. Это «категории» членов данного локального коммуникативного сообщества. В этом плане процедуры их производства не идентичны возможному лингвистическому значению применяемых слов, каким бы образом оно ни определялось. Более того, само их лингвистическое значение в данном гун-ане представляет собой коммуникативное образование. Для Хофуку «опознаваемый смысл того, что сказал человек, заключается целиком и полностью в опознании метода его говорения, в *выявлении того, как он говорил*» (Гарфинкель, 2003в, 21). «Что» его речи, идентичное «как» ее производства, не совпадает с лингвистическими значениями слов или грамматическими правилами их связывания друг с другом. На вопрос: «Что сказал Хофуку?» Сянь-цзы не будет отвечать: «Он сказал, что его слова обозначают то-то и то-то», хотя в своих практических коммуникативных действиях он ориентируется именно на это. Для него высказывания Хофуку демонстрируют метод их производства, экспликация которого равносильна установлению смысла его слов.

²¹ В отличие от А. Ронелл, которая называет протопедагогической ситуацией гун-аня взаимодействие двух людей (Ronell, 2004, 64), в данном тексте протопедагогикой называется та процедура взаимодействия, которая обеспечивает ситуации статус учебной путем организации коммуникативных действий. В той мере, в какой коммуникация не идентифицируется с людьми, а рассматривается как практика, участником протопедагогического события может быть и один человек, как в следующем гун-ане:

Уммон поднялся на кафедру и сказал:

— Однажды Васубандху превратился в посох из каштанового дерева, ударился о землю, и при этом бесчисленные Будды, сколько их ни было, освободились от словесных оков!

Произнеся эти слова, Уммон ушел (Золотой век дзэн, 2001, 156).

Уммон уклоняется от логики обучения. Он рассказывает «мифологическую историю», историю, которую можно понимать как наставление ученикам, поскольку она произносится с кафедры. Его положение и коммуникативные действия полностью идентичны тому положению и тем действиям, которые бы он занимал в протопедагогической ситуации, если бы участвовал в ее конструировании в данных обстоятельствах. Однако Уммон уклоняется от протопедагогических отношений. Обращаясь к ученикам, он не соблюдает режим вопроса — ответа; в его утверждении нет указания на вопрос, ответом на который оно является, что должно было бы быть, в силу отсутствия иницирующего вопроса со стороны учеников. Уммон отвечает, соблюдая все формальные условия (он выходит на кафедру, обращается к аудитории, говорит последовательный текст), но это ответ без вопроса, идеальный ответ, который отделен от самой ситуации педагогического взаимодействия. И ответственность его заключается не в нем самом, поскольку в этом случае Уммону все же можно было приписать педагогический замысел (например, «он пока-

зывает тщету всяких вопросов»). Эффективность его коммуникативного действия обнаруживается при соотнесении протопедагогической и апедагогической ситуаций, в точке их схождения (и одновременно — расхождения).

²² Указание на разницу здесь также следует понимать как коммуникативную конструкцию; Нансэн фиксирует порядок «чтения» данного гун-аня с точки зрения протопедагогика, где простой факт повторения учителем своего вопроса свидетельствует о том, что этот вопрос является элементом образовательного плана, а факт разницы в ответах учеников свидетельствует об их разных уровнях «обученности» и должен по-разному оцениваться учителем. Эти же ожидания можно обнаружить и в современном университетском (и не только) образовании.

²³ Как отмечает Э. Ливингстон, «чтение всегда включает пару текст/чтение... На концептуальном уровне эту пару можно понимать как состоящую из двух частей: текста и работы чтения. Текст, однако, всегда уже включен в такого рода работу и изнутри этой работы предоставляет „подсказки“ относительно того, как его следует читать. Точно так же работа чтения неразрывно связана со своим текстом и заключается в работе обнаружения того, как текст описывает свое собственное чтение» (Livingston, 1995, 14—15).

²⁴ «В психологической интерпретации гун-ань рассматривается как способ освобождения ума от пут повседневной логики, тем самым побуждающий или завершающий духовный прорыв на новый уровень осознания, не связанный общепринятыми ограничениями» (Heine, 2003, 526).

²⁵ «...в „инструментальном“ подходе... гун-ань рассматривается как эвристический прием или средство, используемое для достижения определенной цели, которая состоит в преодолении невежества и зависимости от разума и языка... инструментальная перспектива не учитывает „реализационный“, или текущий процессуальный подход, подчеркивающий имманентное осознание, функционирующее в сфере повседневности...» (Heine, 2003, 527).

²⁶ Назвать его «проблематизацией» можно, только если при этом учитывать все многообразие реальных механизмов его осуществления. Термин «проблематизация» не описывает процедуры, используемой учителем. Его деятельность состоит не в проблематизации, а в последовательном (состоящем из серии действий, связанных порядком их осуществления) достижении проблематизации в каждый отдельный момент времени в тех обстоятельствах, частью которых оно является.

²⁷ Необходимо отметить, что для мастера тотальное сомнение — одно из канонических правил. Японский мастер Хакуин говорит о трех условиях постижения дзэн: «Первое — это великий корень веры; второе — великий ком сомнения; третье — это великая твердость намерения» (Мура, 2004, 41). Сомнение практикуется, но не представляет собой способ отношения к практике. Чаньский мастер не сомневается в своих действиях, он сомневается во всей ситуации, с которой действие связано. В этом смысле чаньское сомнение — коммуникативный принцип, а не способ рефлексии.

²⁸ Я бы хотел поблагодарить Таню Тягунова, Вику Герасимову, Наташу Корчалову и, конечно, Александра Андреевича Полонникова за многочисленные и практически всегда «попадающие в точку» комментарии к данной главе, не все из которых, к сожалению, были использованы при переработке текста.

СИТУАЦИЯ РАЗГОВОРА: ОПЫТ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

А. А. Полонников

МЕТОДИЧЕСКОЕ ВВЕДЕНИЕ

В этой главе вниманию читателей будет предложен опыт ситуационного анализа коммуникативных отношений, выполненный на базе теории символического интеракционизма. Подробное описание ресурсов используемого подхода мы решили поместить после изложения аналитических материалов в виде комментариев в разделе «Обсуждение» и разъяснений в сносках в конце главы, полагая при этом, что теоретические положения и методологические экспликации, безусловно важные с точки зрения полноты и обоснованности изложения, могут показаться излишними тем, кто более заинтересован в технической стороне дела и оставляет разные обобщения и различия до «лучших времен». Во вводной части главы предполагается лишь контурно обозначить то понимание коммуникации, которое будет применено в анализе, равно как и утверждаемый взгляд на образование, поскольку предлагаемый опыт с формальной стороны ничего общего с образованием — «учреждением» не имеет, хотя, как будет показано ниже, образовательные отношения являются неспецифичной реальностью человеческой жизни и могут возникать там и тогда, где и когда их никто не ожидал. В то же время легко представима такая ситуация, в которой задействованы все необходимые педагогические установления, а реальный живой образовательный процесс разворачивается совсем в ином пространстве и в другое время.

В применяемой здесь трактовке коммуникации исходным является положение символического интеракционизма, согласно которому человек взаимодействует с миром не напрямую, а посредством создаваемых вместе с другими людьми значений. Из этого следует, во-первых, что значение диалогично по своей природе¹, во-вторых, что формирование значений есть коммуникативный процесс. Таким образом, коммуникацию определяет прежде всего символическое взаимодействие, в ходе которого значения развива-

ются, поддерживаются или разрушаются. Столкновение пешехода со столбом, с этой точки зрения, коммуникативным актом не является, хотя и может стать коммуникативным поводом.

Формирование значения связано с выделением чего-либо из окружающего мира, приданием ему смысла. Такого рода операция в символическом интеракционизме называется «превращением в объект». Сущность объекта обнаруживает себя путем его различия с категорией «стимул». «Отличие объекта от стимула заключается в том, что объект не может воздействовать на индивида непосредственно и не может быть идентифицирован независимо от индивида» (Блумер, 1984, 174). Превращение в объект связано с коммуникативной деятельностью субъекта, ибо «только ситуация, интерпретируемая человеком, является единственным подлинным стимулом» (Росс, 1999, 47). В то же время мы рассматриваем саму интерпретацию как акт социального взаимодействия, развернутого во внешнем или внутреннем плане. То есть интерпретация, превращение в объект всегда есть момент реализации конкретных, в нашем случае коммуникативных, отношений.

«Значение того, что мы именуем „коммуникацией“, заложено в том факте, что именно она обеспечивает ту форму поведения, в которой организм, или индивид, может стать для себя объектом. Это тот род коммуникации, который мы с вами обсуждаем — не в том смысле, в каком курица что-то кудахчет своим цыплятам, волк лает в сторону стаи или мычит корова, а коммуникация в смысле значащих символов, коммуникация, ориентированная не только на других, но также и на самого индивида» (Мид, 1997, 167).

Мы видим, что действие приобретает качество коммуникативности только в отношении с другим действием. Или, иными словами, коммуникативным становится любое *высказывание или движение*, которое другая сторона (позиция другого, реальный другой или группа) использует как основу для суждения или действия. Данный принцип переносим и на режим аутокоммуникации (внутреннего диалога), в «котором выраженные в речи и взаимодействующие смысловые позиции развиваются одним говорящим» (Кучинский, 1988, 17–18).

Таким образом, в анализе генезиса значения мы являемся сторонниками распространенной сегодня точки зрения, выводящей его структуру из социальных отношений, в которых участвуют индивиды, а не из предметных преобразований окружающего мира (Джерджен, 2003, 121; Московичи, 1995, 9; Шоттер, 1996, 108).

В то же время коммуникативное отношение нельзя понимать как механическую сумму двух или более индивидуальных акций или индивидуальных интерпретаций ситуации. Ситуация — это всегда производное от взаимодействия интерпретаций, их эффект, а не результат. В итоге смысл коммуникативного действия конституируется (или корректируется) в значительной степени контекстом ситуации. Ситуация сама есть значение. «Какова бы ни была действующая единица, — пишет Блумер, — индивид, семья, школа, церковь, деловая фирма, профсоюз, законодательный орган и т. д., любое конкретное действие формируется в свете той ситуации, в которой оно происходит» (Блумер, 1984, 177). Согласно этому положению люди действуют прежде всего в отношении ситуаций и в их контексте. В то же время культурные значения и смыслы не только создаются в ходе социальной интеракции, но и «меняются или пересматриваются в процессах интерпретации через опосредованное символами взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии» (Макаров, 2003, 54).

Для будущего анализа последнее имеет существенное значение, поскольку формирует методологический императив нахождения аналитика «внутри» анализируемой ситуации. То есть в акте понимания как исследователь, так и читатель должны прежде всего стремиться обнаружить некоторое общее значение ситуации для участников коммуникации и соотносить с ним все свои последующие рецепции и квалификации; ориентироваться не столько на собственную трактовку происходящего, сколько на то определение, которое предположительно разделяют собеседники. Обнаружение нарушения соотношения целостного значения ситуации и приписываемых ему частей должно сигнализировать о необходимости трансформации рабочего определения ситуации. Так, например, коммуникативное действие, кажущееся странным, алогичным, бессмысленным, может свидетельствовать о смене ситуационного контекста. Странность коммуникативного действия мы будем стремиться фиксировать не из внешней позиции, а так, как ее мог бы воспринять реагирующий на него партнер. Это значит, что порядок коммуникации не абсолютен, или, другими словами, «понятие рациональности может быть задано только в определенных ситуациях» (Будон, 1998, 61).

Таким образом, коммуникативная ситуация будет использоваться нами в качестве локальной целостности, образующей специфическую микрокультуру человеческого взаимодействия. Коммуникативная ситуация есть форма, в которой реализуется вызы-

ваемая ею к жизни социальная реальность. «Реальность — это не данность, она не есть нечто данное, дарованное; напротив, реальность — это конструкция, создаваемая человеком из наличного, данного материала» (*Ортега-и-Гассет, 1997, 237*). Это значит, что особенность развиваемой здесь концепции ситуационизма такова, что в ней исходно ситуация всегда не определена, потенциальна, то есть представляет собой зону неупорядоченных значений общего порядка: правил, образцов поведения и т. д., когда перед участниками стоит задача по ее дефинированию посредством соответствующих коммуникативных действий. В этом отношении реализуется одно из основных положений принятого нами подхода, согласно которому анализ масштабирует себя в непосредственной коммуникации индивидов и групп. В итоге в фокус внимания помещается микросоциальность или то, «как люди строят, конструируют (преимущественно дискурсивно) собственные ситуативные версии общества» (*Макаров, 2003, 51*).

Установление границ ситуации (согласование значения целого) будет решающим для нашего понимания коммуникативных действий участников разговора. Продуктивность коммуникации тем самым связывается нами с ситуационным производством, причем морфология ситуации — это решающий фактор генезиса ее разнообразных переменных: психических структур, процессов и отношений, возникающих в контексте актуального взаимодействия. «Если люди определяют ситуацию как реальную, то она реальна по своим последствиям», — считал один из теоретиков ситуационизма У. Томас (*Эссер, 2002, 37*).

Определение границ ситуации — далеко не всегда сознательно организуемый участниками процесс. Точнее будет, если мы скажем, что такого рода задача чаще всего решается путем взаимной координации, или подстройки подражательно-конформного типа². То, что иногда называют «договором», следует считать частным случаем определений ситуаций. Или слово «договориться» начинает означать не сознательно заключаемый контракт, а время, необходимое для самоорганизации, установления режима более или менее близкого употребления значений.

В понимании процессов определения ситуации нельзя не учитывать тот факт, что в реальной жизни большинство человеческих ситуаций в той или иной степени типизировано. Одной из форм такой типизации выступает институт ритуала. Ритуальный порядок «определяет квалификацию, которой должны обладать говорящие индивиды (которые в игре диалога, вопрошания или

повествования должны занимать вполне определенную позицию и формулировать высказывания вполне определенного типа); ритуал определяет жесты, поведение, обстоятельства и всю совокупность знаков, которые должны сопровождать дискурс; он, наконец, фиксирует предполагаемую или вменяемую действенность слов — их действие на тех, к кому они обращены, и границы их принудительной силы» (*Король, 2004, 182*). Типизированная ситуация, с максимальной эффективностью использующая в своем устройстве эффект формы, реализуется автоматически, обеспечивая воспроизводство уместной социальной реальности. В то же время ритуальный порядок, равно как и другие упорядочивающие структуры, требует для своей реализации определенных действий участников, актуализирующих именно эти формы взаимодействия, а не иные. Как правило, для этого используются самые разнообразные металингвистические и метакоммуникативные указания³ (*Wortham, 2001, 36*). Например, участники учебного процесса могут имитировать его, «играть в образование». Предметом метакоммуникативного действия тем самым является вся ситуация как оперативная единица.

Но нас, в связи с образовательным интересом, занимают не столько условия воспроизводства ситуаций, сколько коммуникативные действия по их трансформации. Такого рода интерес обусловлен специфической трактовкой образования в используемом интеракционистском залоге. В трансформациях, производимых коммуникативными действиями и открывающих перспективу новых коммуникативных действий, мы делаем акцент не на исходной или результирующей форме, а на самом процессе изменения. При таком взгляде на предмет «адекватным состоянием образования оказывается движение» (*Петрова, 2004, 6*). С этой точки зрения сама структура процесса образования может включать в себя ряд формальных преобразований: деструкцию исходной формы ситуации, формальную неопределенность, новое ситуационное формообразование. Понятно при этом, что, «став шаблонным и рутинным, взаимодействие теряет свою образовательную силу» (*Дьюи, 2000, 11*). Ввиду того, что любой культурный процесс подвержен хабиутулизации, образование начинает соотноситься с движениями в сторону ее преодоления, тогда как редукция к типизированным коммуникативным формам есть антиобразовательная активность. В то же время поскольку образовательное изменение оказывается связанным с динамикой целостной ситуации, возникает необходимость исследовать те коммуни-

кативные условия, в которых действия участников соотносятся с границами ситуации, прежде всего с опытом их преодоления. Таким образом, теперь уже в образовательном плане в центр нашего внимания перемещается особый тип коммуникативного действия: действия по переопределению ситуации, значения ситуации как целого. Из сказанного здесь следует достаточно парадоксальный вывод: в той мере, в какой образовательные ситуации институционализированы и типизированы, в той мере они перестают быть образовательными и превращаются в производственные, повседневные, политические.

Одним из следствий ситуационистского прочтения человеческих обстоятельств становится анти-эссенциализм⁴ методологической ориентации исследования⁵. Применительно к предлагаемому ниже анализу это означает, что есть некое понимание участниками ситуации, которое востребует от них актуализации тех или иных способов действия и структур субъективности. В более «жесткой» формулировке субъективность есть ответ на общее определение ситуации, хотя речь, как это будет видно в представленном анализе, не идет о прямой проекции ситуации в пространство субъективности. Однако всегда может быть обнаружена существенная корреляция между субъективными структурами и контекстом созданной (создаваемой) ситуации. Таким образом, любое наблюдаемое в заданном нами ракурсе событие не является выражением неких «внутренних» психологических детерминант «внешнего», не выступает эманацией структур бессознательного или интеллектуально-когнитивной пертурбацией образов ситуации с последующей их корректировкой. Происходящее рассматривается как публично ориентированное социальное действие, которое приобретает значение в коммуникативных актах участников, которые, в свою очередь, являются совокупно-распределенной реакцией на целостное понимание ими ситуации взаимодействия⁶.

Близкое к высказанному положение, как нам представляется, развивает К. Левин. «Вместо того, чтобы вычленять из ситуации тот или иной изолированный элемент, значимость которого невозможно оценить без рассмотрения ситуации в целом, теория поля, как правило, предпочитает начинать с характеристики ситуации в целом. А уже после такого „анализа в первом приближении“ различные аспекты и части ситуации подвергаются все более и более конкретному и детальному анализу. Очевидно, что такого рода метод представляет наилучшую гарантию от введения в заблуждение тем или иным элементом ситуации» (Левин, 2001, 253).

И, наконец, последнее замечание. Методом эмпирического исследования в нашем случае будет выступать интерактивный анализ разговора. Его достоинство состоит в ориентированности на повседневную речь и фокусировке на принципах производства порядка разговора. Анализ разговора (в используемой нами версии) позволяет обнаружить актуальную продуктивность коммуникации в смысле создания ею той или иной социальной реальности, формы человеческой общности. Этим установлением мы получаем возможность уйти от гипостатизации социальности, столь распространенной во многих современных социологических и социально-психологических исследованиях и практиках. В противоположность им мы принимаем точку зрения Н. Лумана, полагавшего, что «процесс социокультурной эволюции можно понимать как преобразование и увеличение возможностей перспективной коммуникации, вокруг которой общество создает свои социальные системы. Очевидно, что это не простой, а селективный процесс развития, который определяет, какие виды социальных систем являются возможными и что исключается как невероятное» (Луман). Акцентируя в высказывании Н. Лумана момент коммуникативной производительности, мы можем сказать, что никак иначе, кроме как в различных коммуникативных процессах, социальная реальность не существует.

Преодоление «метафизики социальности» становится возможным на путях обнаружения того способа, посредством которого различные формы социальности вызываются к жизни. Таким образом, в анализе предлагаемого ниже фрагмента нас будет интересовать не столько содержание взаимодействующих высказываний, сколько способ их взаимодействия и те эффекты — прежде всего образовательные, на уровне целостной ситуации, — которые эта интеракция вызовет к жизни.

ИНТЕРАКТИВНАЯ АНАТОМИЯ ОДНОЙ БЕСЕДЫ

В качестве эмпирического материала для анализа коммуникативной ситуации мы взяли фрагмент известного романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (Булгаков, 1990, 297—309). Для его аналитического использования нам пришлось совершить с этим текстом определенную редукцию, деконтекстуализировав фрагмент литературного произведения, изъяв его из целостного эпического нарратива, абстрагировав от художествен-

ного замысла писателя и представив в качестве относительно автономного жизненного события, в ходе которого с его участниками происходят разного рода происшествия. Таким образом, наш анализ не является литературоведческим или психолого-историческим. Нас не интересует роман как художественная форма, равно как и его философско-нравственное содержание. Все это исключается нами из анализа, а в качестве его предмета помещается разговор нескольких людей, причем так, как если бы он был просто запотоколирован каким-либо внешним наблюдателем.

Речь идет о той части повествования, где описывается допрос римским прокуратором Иудеи Понтием Пилатом арестованного накануне пришедшего человека Иешуа Га-Ноцри. Дело последнего, как известно из предшествующего повествования, уже было рассмотрено Синедрионом, и смертный приговор направлен римскому наместнику на утверждение. Прокуратору оставалось только формально утвердить подготовленное священниками решение, то есть, говоря современным языком, выполнить протокольную функцию.

На мозаичном полу у фонтана уже было приготовлено кресло, и прокуратор, не глядя ни на кого, сел в него и протянул руку в сторону. Секретарь почтительно вложил в эту руку кусок пергамента. Не удержавшись от болезненной гримасы, прокуратор искоса, бегло проглядел написанное, вернул пергамент секретарю и с трудом проговорил:

— Подследственный из Галилеи? К тетрарху дело посылали?

— Да, прокуратор, — ответил секретарь.

— Что же он?

— Он отказался дать заключение по делу и смертный приговор Синедриона направил на ваше утверждение, — объяснил секретарь.

Прокуратор дернул щекой и сказал тихо:

— Приведите обвиняемого.

Наш интерес к коммуникативным действиям участников, направленным на создание тех или иных социальных ситуаций, позволяет увидеть то, каким образом определяется ситуация взаимодействия Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри. Для этого типа коммуникативного конструирования важно все: и поведение прокуратора, и реакция его секретаря, и общее построение мизансцены предстоящей беседы. Все наблюдаемые нами действия свиде-

тельствуют о том, что строится не «ситуация следствия», выяснения обстоятельств дела, а «ситуация-подтверждения-приговора». Приданию именно такого значения служит, в частности, оцепленность римских легионеров, которые символизируют не только потенциальную опасность приводимых на суд преступников, но и свидетельствуют об особой значимости происходящего, позиционируют Понтия Пилата как государственную персону, каждое слово которой проникнуто духом Рима. Древние дворцовые колоннады, кресло на полу у фонтана, столик секретаря в некотором почтительном отдалении — все это символические конститутивы ситуации, оформленной в жанре греческой трагедии. И в этом значении коммуникативной ситуации сам Пилат — лишь ее элемент, пусть и существенный.

Большое значение для конституирования «ситуации-подтверждения-приговора» имеет и формально-деловое поведение прокуратора. Бегло прочитанная бумага, короткое знакомство с обстоятельствами дела, тихое распоряжение страже говорят о том, что римский чиновник не намерен в предстоящем разговоре выходить за рамки правил, принятых для такого рода взаимодействий. О том, что именно этой ритуальной конституции ситуации добивается прокуратор, мы знаем из последовавших вскоре событий, когда только за одну попытку обращения к Пилату со словами «добрый человек», которые не соответствовали ролям, предписанным сценарием «ситуации-подтверждения-приговора», Иешуа по распоряжению наместника императора был бичеван Марком Крысобоем. В результате этих коллективных действий необходимый порядок ситуации был утвержден. Но эти определяющие ситуацию действия были мотивированы не личной неприязнью Пилата и Крысобоя к Иешуа или какой-либо особой их агрессивностью, как это могло бы трактоваться при эссенциалистской ориентации исследования⁷. В нашем случае — как раз наоборот. Эти люди руководствуются ценностью социального порядка, и как его агенты действуют последовательно и неумолимо.

Стабилизировав положение, Понтий Пилат начинает задавать обвиняемому ритуальные вопросы, которые одной своей стороной еще раз подтверждают формальный тип ситуации, в которой происходит этот разговор: Имя? Прозвище? Место рождения? Национальность? Место жительства? и т. д., а другой — лишь по форме своей являются вопросами, поскольку их функция состоит не в том, чтобы уточнить обстоятельства обвинения, а вменить вину Га-Ноцри. Уже сам факт задавания таких вопросов позиционирует Иешуа как проблематичного с правовой точки зрения.

Однако обвиняемый действует не по законам жанра и вместо того, чтобы с приличествующей ритуалу покорностью подчиниться голосу судьбы, принять обвинения в подстрекательстве толпы к бунту и святотатству, начинает оправдываться.

— Я, доб... — тут ужас мелькнул в глазах арестанта оттого, что он едва не оговорился, — я, игемон, никогда в жизни не собирался разрушать здание храма и никого не подговаривал на это бессмысленное действие.

Секретарь озадачен. В содержательном плане это странно, поскольку Иешуа не сказал ничего алогичного или оскорбительного для прокуратора. Но его действия в очередной раз вступили в конфликт с ритуалом обвинения, нормативным порядком, и это не могло не возмутить секретаря, солидарного с его формальной дефиницией. Видимым образом секретарь реагирует первым. Его реакции и далее будут для нас важным индикатором динамики ситуации и, прежде всего, ее пограничных изменений.

В этом эпизоде важно не то, что обвиняемый отрицает свою вину (это как раз не удивительно), а то, что он отказывается принимать уже достигнутое определение ситуации. Жест удивления секретаря как бы говорит: «Но ведь мы же договорились!»

Удивление выразилось на лице секретаря, сгорбившегося над низеньким столом и записывающего показания. Он поднял голову, но тотчас же опять склонил ее к пергаменту.

Строптивость Иешуа вызывает ответное действие Понтия Пилата, новое высказывание которого (обратим внимание на его устройство) было призвано окончательно покончить с коммуникативной девиацией, блокировать любые попытки обвиняемого выйти за рамки нормативных предписаний:

— Множество разных людей стекается в этот город к празднику. Бывают среди них маги, астрологи, предсказатели и убийцы, — говорил монотонно прокуратор, — а попадаются и лгуны. Ты, например, лгун. Записано ясно: подговаривал разрушить храм. Так свидетельствуют люди.

В устройстве этого вполне логичного в целом высказывания есть один важный элемент-суждение: «Ты, например, лгун». Этим

уточнением, которое можно рассматривать как метакоммуникативное указание (обратим внимание на паралингвистическое действие — монотонный характер произнесения всего высказывания), Пилат, с одной стороны, подчеркивает предрешенность и ритуальность происходящего события, а с другой — еще более ослабляет позицию обвиняемого, лишая его малейшей возможности защиты, поскольку, что бы ни сказал теперь Иешуа, это будет априори неправдой. Понтий Пилат строит риторическую ловушку, посылая своего собеседника в заколдованный круг известного софизма о критянине, утверждавшем, что все жители Крита — лгуны⁸. Таким образом, формируемая римским прокуратором ситуация дважды определена, закрыта, а значит, темпорально свернута и завершена, она создает экзистенциальный⁹ контекст безысходности и безнадежности.

Но Га-Ноцри как будто не обращает внимания на сделанный прокуратором жест:

— Эти добрые люди, — заговорил арестант и, торопливо прибавив: — игемон, — продолжал: — ничему не учились и все перепутали, что я говорил. Я вообще начинаю опасаться, что путаница эта будет продолжаться очень долгое время. И все из-за того, что он неверно записывает за мной.

Иешуа вводит в диалог сложноустроенное высказывание, которое разрушает структуру создаваемой Пилатом ситуации, так как содержит в себе момент парадоксальности и провокативности. Людей, которые донесли на Иешуа, обвиняемый называет «добрыми», и это логическое (с точки зрения ведущего дела Пилата) нарушение не может не озадачить. Мы увидим далее, как Пилат «застревает» в этом противоречии. Но последняя, завершающая высказывание фраза и вовсе интриγουща: *«И все из-за того, что он неверно записывает за мной»*. Иешуа вводит в разговор некий персонаж X, который как-то связан со странным поведением «добрых людей». И хотя это введение прямо не вытекает из сказанного ранее, оно ассоциативно или, в языке логики, абдуктивно¹⁰, прямым его следствием становится мотив интереса прокуратора Иудеи ко всей этой истории в целом и к «странному стенографисту» в частности. То есть мотив «что такое» и интерес возникают не из сущности сознания или опыта Пилата, а продуцируются особенностями происходящей коммуникации и коммуникативными действиями Иешуа. В то же вре-

мя нельзя не заметить, как действия обвиняемого производят и эффект нового целого. Ситуация превращается в неравновесную, неустойчивую, в ней появляется напряжение грядущего разрыва. Эмпирическим свидетельством ситуационной трансформации выступает сбой коммуникативного функционирования:

Наступило молчание. Теперь уже оба больных глаза тяжело глядели на арестанта.

Пилат почувствовал, что он теряет власть над ситуацией. Повисшее молчание и тяжелый взгляд, а также последовавшее вскоре *мягкое и монотонное* высказывание говорят не только о противоречивом состоянии Пилата, сумевшего подавить раздражение (реакцию на слабую угрозу), но и о его настойчивых попытках вернуть ситуацию к исходному определенному и формальному режиму функционирования.

— Повторяю тебе, но в последний раз: перестань притворяться сумасшедшим, разбойник, — произнес Пилат мягко и монотонно, — за тобою записано немного, но записанного достаточно, чтобы тебя повесить.

Теперь, как мы можем видеть, к обвинению в прежних грехах добавляется еще одно: Иешуа вменяется в вину попытка манипулирования прокуратором — симуляция невменяемости. Введением достаточно категорического утверждения этих нормирующих указаний: *«в последний раз»* и *«перестань притворяться»* — Пилат регулирует характер речи Иешуа, поскольку его слова относятся скорее не к содержанию, а к форме вербального противостояния осужденного. Однако это противостояние не в споре, а в способе дефинирования ситуации разговора. Пилат придерживается, как уже отмечалось выше, ее определения как «ситуации-подтверждения-приговора», Иешуа стремится перевести весь диалог в режим «ситуации-расследования».

Ситуационная активность Пилата, а не содержание сделанного им сообщения мобилизует обвиняемого. Если бы Иешуа реагировал на заключенную в высказывании прокуратора информацию, то ему бы следовало замолчать и не провоцировать агрессию последнего. Но уличный проповедник реагирует на общую динамику ситуации, и это заставляет его усиливать коммуникативное давление, развивая наступление на уже созданном плацдарме.

Коммуникативный сбой и мгновенное замешательство прокуратора свидетельствуют об успехе найденного Иешуа хода. Ставка на «летописца» оказалась удачной:

— Нет, нет, игемон, — весь напрягаясь в желании убедить, говорил арестованный, — ходит, ходит один с козлиным пергаментом и непрерывно пишет. Но я однажды заглянул в этот пергамент и ужаснулся. Решительно ничего из того, что там записано, я не говорил. Я его умолял: сожги ты, бога ради, свой пергамент! Но он вырвал его у меня из рук и убежал.

Наступает важный момент в общей динамике разговора. Понтий Пилат задает непротокольный вопрос. Вернее, в ином контексте он мог бы быть вполне протокольным, формальным, но реакция Иешуа придает ему неожиданный для прокуратора смысл¹¹.

— Кто такой? — брезгливо спросил Пилат и тронул висок рукой.

Этот жест, как мы сможем убедиться впоследствии, был замечен Иешуа. Он обозначил возможность следующего изменения в коммуникативной ситуации, и Га-Ноцри не преминул ею воспользоваться. Перелом в динамике ситуации произошел. Понтий Пилат начинает действовать не как прокуратор, функция Рима в Иудее, не как всесильный и жестокий правитель, а как простой человек, движимый элементарным любопытством. Но это, подчеркнем еще раз, не результат «природной любознательности» Пилата, а коммуникативный эффект, произведенный абдуктивным высказыванием Иешуа, его первая значительная победа. Теперь собеседники начинают действовать в контексте новой коммуникативной ситуации, подчиняясь ее течению и предписаниям.

Сложившаяся ситуация не является результатом отдельных действий ее участников. Как мы можем теперь убедиться, возникшее ситуационное определение не является ни «ситуацией-подтверждения-приговора», ни «ситуацией-расследования», то есть тем, на что были направлены усилия собеседников. Новое направление разговора — неформальная беседа — может быть понято как эффект коммуникативного взаимодействия, или системный эффект¹².

— *Левий Матвей, — охотно объяснил арестант, — он был сборщиком податей, и я с ним встретился впервые на дороге в Виффагии, там, где углом выходит фиговый сад, и разговорился с ним. Первоначально он отнесся ко мне неприязненно и даже оскорблял меня, то есть думал, что оскорбляет, называя меня собакой, — тут арестант усмехнулся, — я лично не вижу ничего дурного в этом звере, чтобы обижаться на это слово...*

Секретарь перестал записывать и исподтишка бросил удивленный взгляд, но не на арестованного, а на прокуратора.

Поведение секретаря — точный диагноз коммуникативной ситуации. Его удивленный взгляд — жест, сделанный в сторону Понтия Пилата, — фиксирует не только перемену в поведении савновника, но и смену ситуации в целом. Взгляд секретаря в данном случае — это не простая аффективная реакция, не бессознательное реагирование, а тревожный знак слуги хозяину: «Здесь что-то не так».

Но прокуратор уже оставил пределы формально и ритуально заданной ситуации и отправился вслед за Иешуа в рискованное путешествие с неопределенными последствиями.

— *...однако, послушав меня, он стал смягчаться, — продолжал Иешуа, — наконец бросил деньги на дорогу и сказал, что пойдет со мною путешествовать...*

В этом эпизоде разговора Га-Ноцри — явно ведущий. Теперь его действия разворачиваются на фоне новой конструкции отношений: непринужденной беседы.

Пилат усмехнулся одною щекой, оскалив желтые зубы, и промолвил, повернувшись всем туловищем к секретарю:

— *О, город Ершалаим! Чего только не услышишь в нем! Сборщик податей, вы слышите, бросил деньги на дорогу!*

Не зная, как ответить на это, секретарь счел нужным повторить улыбку Пилата.

— *А он сказал, что деньги ему отныне стали ненавистны, — объяснил Иешуа странные действия Левия Матвея и добавил: — И с тех пор он стал моим спутником.*

Вновь обратим внимание на коммуникативные действия секретаря. Булгаков точно фиксирует модальность его действий:

«счел нужным повторить улыбку Пилата». Контраст в поведении основных участников ситуации разителен. Если прокуратор вовлечен в новую ситуацию, созданную коммуникативными действиями Иешуа Га-Ноцри, теряет величие и, нарушая протокольное поведение, запросто обращается к своему подчиненному, предлагая ему разделить это невероятное приключение, то секретарь еще во многом сохраняет отстраненную позицию, о чем свидетельствует его демонстративно конформная реакция. Но в этом сознательном конформизме кроме очевидного сопротивления мелкого чиновника есть еще и вторая сторона — сдвиг позиции. Подчиняясь давлению новых обстоятельств, секретарь, повторяя улыбку прокуратора, на уровне этого действия оказывается в пограничном положении или в готовности к заключению очередной коммуникативной конвенции.

Все еще скалясь, прокуратор поглядел на арестованного, затем на солнце, неуклонно поднимающееся вверх над конными статуями гипподрома, лежащего далеко внизу направо, и вдруг в какой-то тошной муке подумал о том, что проще всего было бы изгнать с балкона этого странного разбойника, произнеся только два слова: «Повесить его». Изгнать и конвой, уйти из колоннады внутрь Дворца, велеть затемнить комнату, повалиться на ложе, потребовать холодной воды, жалобным голосом позвать собаку Банга, пожаловаться ей на гемикранию. И мысль об яде вдруг соблазнительно мелькнула в большой голове прокуратора.

Значение текущей ситуации мгновенно меняется под действием мощного стимула. Это важное явление. Участники взаимодействия не в состоянии контролировать все конституирующие ситуацию факторы, и некоторые из них (в данном случае головная боль) требуют значительного коммуникативного усилия для своей переработки. Болезнь прокуратора и связанная с ней чудовищная головная боль выступают новым фактором, способным разрушить непринужденный разговор. Влияние этой естественной доминанты настолько сильно, что заставляет Пилата рассматривать все окружающее его как причастное к мучению. Теперь уже не ритуал допроса и не простосердечная беседа определяют структуру и динамику взаимодействий, а воспаленный нерв диктует смысловой порядок, ценностную иерархию и общее направление беседы, которая теперь коллапсирует, увлекаясь за центристремительной тенденцией пульсирующей боли.

Он смотрел мутными глазами на арестованного и некоторое время молчал, мучительно вспоминая, зачем на утреннем безжалоственном ершалаимском солнцепеке стоит перед ним арестант с обезображенным побоями лицом, и какие еще никому не нужные вопросы ему придется задавать.

— Левий Матвей? — хриплым голосом спросил больной и закрыл глаза.

— Да, Левий Матвей, — донесся до него высокий, мучающий его голос.

— А вот что ты все-таки говорил про храм толпе на базаре?

Голос отвечавшего, казалось, колол Пилату в висок, был невыразимо мучителен, и этот голос говорил:

— Я, игемон, говорил о том, что рухнет храм старой веры и создастся новый храм истины. Сказал так, чтобы было понятнее.

— Зачем же ты, бродяга, на базаре смутил народ, рассказывая про истину, о которой ты не имеешь представления? Что такое истина?

Теперь коммуникативные действия Пилата, его вопросы — уже не ритуальные жесты и не спонтанные реакции живого человека, а мстительные акты, ответы на причиняемую боль болью. Это не философский вопрос об истине, это коммуникативное отталкивание, движимое стремлением уйти от потерявшего всякий позитивный смысл взаимодействия.

И тут прокуратор подумал: «О боги мои! Я спрашиваю его о чем-то ненужном на суде... Мой ум не служит мне больше...». И опять померещилась ему чаша с темною жидкостью. «Яду мне, яду!».

Однако и эта ситуация, определяемая болевым стимулом (теперь уже тем значением, которое автоматически приписывается ему Пилатом) и стремящаяся к финалу еще быстрее, чем коммуникативное взаимодействие в начале беседы, вновь атакована Иешуа. Это последняя, почти безнадежная атака, но она выводит латентный контекст в пространство публичных отношений, а значит, делает его видимым. Причем арестант, объективируя скрытые значения, не просто диалогизирует внутренний монолог прокуратора, но и представляет его как новую возможность переговоров, а значит, новой коммуникативной ситуации.

— Истина прежде всего в том, что у тебя болит голова, и болит так сильно, что ты малодушно помышляешь о смерти. Ты не только не в силах говорить со мной, но тебе трудно даже глядеть на меня. И сейчас я невольно являюсь твоим палачом, что меня огорчает. Ты не можешь даже и думать о чем-нибудь и мечтаешь только о том, чтобы пришла твоя собака, единственное, по-видимому, существо, к которому ты привязан. Но мучения твои сейчас кончатся, голова пройдет.

В понимании складывающихся коммуникативных обстоятельств для нас в очередной раз важна позиция секретаря. Причем важна она не в эмоциональном ключе (хотя его удивление на этот раз связано не с поведением Пилата, а с отчаянным поступком обвиняемого), а в плане разрушения его базовой функции. Секретарь оказывается вовлеченным в происходящее взаимодействие, он уже не внешний наблюдатель, а захваченный динамикой отношений участник. Его первоначальная функция теперь уже окончательно утрачена, а действия захвачены новой драматической динамикой разговора.

Секретарь вытаращил глаза на арестанта и не дописал слова.

Пилат поднял мученические глаза на арестанта и увидел, что солнце уже довольно высоко стоит над гипподромом, что луч пробрался в колоннаду и подползает к стоптанным сандалиям Иешуа, что тот сторонится от солнца.

Тут прокуратор поднялся с кресла, сжал голову руками, и на желтоватом его бритом лице выразился ужас. Но он тотчас же подавил его своею волею и вновь опустил в кресло.

Арестант же тем временем продолжал свою речь, но секретарь ничего более не записывал, а только, вытянув шею, как гусь, старался не проронить ни одного слова.

В этой ситуации значимо не только коммуникативное поведение секретаря, но и отношение к ее значению мучимого болью Пилата. Центром события становится не обвиняемый проповедник, не господствующий над толпой прокуратор, не страдающий физическим недугом индивид, а человек, анализирующий свою жизнь, жизнь бессмысленную и оттого разрушительную. Смена коммуникативного контекста ведет к радикальному переопределению его связей и отношений, изменению существа занимаемых

в разговоре позиций. Их морфология конституируется не психологическим или психофизиологическим субстратом, а действующей коммуникативной формой. Благодаря коммуникативному действию Га-Ноцри Пилат становится способным стать в отношении к своему актуальному опыту, или, говоря словами Дж. Мида, у прокуратора начинает действовать установка другого в собственном эго-процессе. Именно этим, с нашей точки зрения, можно объяснить ужас на лице прокуратора. Это действительный итог драматического разговора Пилата и Иешуа, момент истины, или образовательного изменения.

— Ну вот, все и кончилось, — говорил арестованный, благожелательно поглядывая на Пилата, — и я чрезвычайно этому рад. Я советовал бы тебе, игемон, оставить на время дворец и погулять пешком где-нибудь в окрестностях, ну хотя бы в садах на Елеонской горе. Гроза начнется... — арестант повернулся, прищурился на солнце, — ...позже, к вечеру. Прогулка принесла бы тебе большую пользу, а я с удовольствием сопровождал бы тебя. Мне пришли в голову кое-какие новые мысли, которые могли бы, полагаю, показаться тебе интересными, и я охотно поделился бы ими с тобой, тем более что ты производишь впечатление очень умного человека.

Секретарь смертельно побледнел и уронил свиток на пол.

Испуг и растерянность секретаря только подчеркивают решающее значение момента ситуационной трансформации, произведенной высказыванием арестанта. Не экзистенциальная внекоммуникативная основа события порождает эти высказывания, разнородные рецепции и перцепции участников взаимодействия, а создаваемые их коммуникативными действиями ситуационные сдвиги, изменяющие значения ситуации в целом, ее экзистенциальные измерения.

Коммуникативный сдвиг, произошедший с Понтием Пилатом, дает еще один шанс арестанту.

— Беда в том, — продолжал никем не останавливаемый связанный, — что ты слишком замкнул и окончательно потерял веру в людей. Ведь нельзя же, согласишься, поместить всю свою привязанность в собаку. Твоя жизнь скудна, игемон, — и тут говорящий позволил себе улыбнуться.

Возникшая коммуникативная ситуация, с нашей точки зрения, решающая для понимания всей динамики разговора. Иешуа Га-Ноцри вовлекает Понтия Пилата в тот тип коммуникативных отношений, выход из которых может быть решен посредством следующей альтернативы: либо вовлеченный в разговор участник в результате радикально изменяет свою жизненную позицию — отношения с миром, другими, самим собой, либо вовлекающий его в это предприятие и поставивший на кон все платит за неудачный исход разговора самую высокую цену. Данное обстоятельство с протокольной точностью фиксирует своими реакциями помощник Пилата.

Секретарь думал теперь только об одном, верить ли ему ушам своим или не верить. Приходилось верить. Тогда он постарался представить себе, в какую именно причудливую форму выльется гнев вспыльчивого прокуратора при этой неслыханной дерзости арестованного. И этого секретарь представить себе не мог, хотя и хорошо знал прокуратора.

Разумеется, растерянность секретаря не следует связывать с его когнитивной недостаточностью, например, со скудным воображением. Можно предположить, что новая динамика ситуации не знакома секретарю, не типизирована в его опыте. Привлечение же в работу понимания ресурса уже имевшихся ранее отношений ориентирует чиновника на прокураторский гнев.

Но ситуация иная, и теперь большая часть коммуникативных действий прокуратора — это поиск подтверждений права Иешуа говорить Истину о нем, самом Пилате¹³. Такое право, с точки зрения прокуратора, имели два типа людей: лекари и маги.

Тогда раздался сорванный, хриловатый голос прокуратора, по-латыни сказавшего:

— Развяжите ему руки.

Один из конвойных легионеров стукнул копьем, передал его другому, подошел и снял веревки с арестанта. Секретарь поднял свиток, решил пока что ничего не записывать и ничему не удивляться.

— Сознайся, — тихо по-гречески спросил Пилат, — ты великий врач?

— Нет, прокуратор, я не врач, — ответил арестант, с наслаждением потирая измятую и опухшую багровую кисть руки.

Ответы Иешуа явно не удовлетворяют Пилата. Вернее, не ответы, а сам принцип отвечания, которым пользуется нищий проповедник, принцип, который никак не удастся схватить прокуратору. Его обнаружение определяет актуальную коммуникативную задачу Понтия Пилата на данном этапе разговора. Для Пилата важно определить способ, стиль высказывания своего собеседника. Поскольку первичный акт квалификации его как преступника по разным причинам не удался, прокуратору теперь становится важным установить: говорит ли он льстиво, говорит ли он лживо, говорит ли он насмешливо, а может быть, он говорит философски или безумно, причем это «как» должно соотноситься с вопросами самого Пилата. Он не понимает, как слова арестованного связаны с его вопросами, не знает, имеют ли место ответы или все время происходит какое-то смещение. То есть прежде, чем выявить принцип отвечания, он должен знать, отвечает ли Иешуа вообще на его вопросы.

Круто, исподлобья Пилат буравил глазами арестанта, и в этих глазах уже не было мути, в них появились всем знакомые искры...<...>

— Ну, хорошо. Если хочешь это держать в тайне, держи. К делу это прямого отношения не имеет. Так ты утверждаешь, что не призывал разрушить... или поджечь, или каким-либо иным способом уничтожить храм?

Прокуратор уже задавал эти вопросы, но тогда, в контексте ситуации подтверждения вины они имели совсем иной смысл для всех участников действия: Пилата, Иешуа, секретаря. Теперь же это реальное испытание, это вопросы об Истине, причем не о содержании, а о ее статусе как таковом. Причем — и на это важно здесь указать — проблема Истины встает в данной дискуссии не как предмет интеллектуальной спекуляции, а как практическая категория, определяемая в действиях собеседников и определяющая ситуацию разговора.

— Я, игемон, никого не призывал к подобным действиям, повторяю. Разве я похож на слабоумного?

— О да, ты не похож на слабоумного, — тихо ответил прокуратор и улыбнулся какой-то страшной улыбкой, — так поклянись, что этого не было.

Понтий Пилат побуждает Иешуа к перформативному (производящему) высказыванию. Такого рода высказывания не только сами являются действием, осуществляемым индивидом, но и особым образом позиционируют говорящего. Между ним и высказыванием не остается никакого зазора, индивид и высказывание тождественны. В заданных Пилатом условиях произносящий клятву индивид принимает на себя всю ответственность за сказанное. Совершаемым договором Истина помещается в пространство микросоциальных отношений и связывается со взаимными обязательствами участвующих в отношениях сторон. Истина обретает форму согласия или договора. Прокуратор полагает, что теперь он прижал к стенке своего партнера. Но Иешуа не приемлет такого определения ситуации.

— Чем хочешь ты, чтобы я поклялся? — спросил, очень оживившись, развязанный.

— Ну, хотя бы жизнью твоею, — ответил прокуратор, — ею клясться самое время, так как она висит на волоске, знай это!

— Не думаешь ли ты, что ты ее подвесил, ижемон? — спросил арестант. — Если это так, ты очень ошибаешься.

Пилат вздрогнул и ответил сквозь зубы:

— Я могу перерезать этот волосок.

— И в этом ты ошибаешься, — светло улыбаясь и заслоняясь рукой от солнца, возразил арестант, — согласишься, что перерезать волосок уж наверно может лишь тот, кто подвесил?

Иешуа, как мы можем убедиться, вновь переопределяет ситуацию разговора. Истина — не предмет переговоров. Она трансцендентна и диктует порядок коммуникации, а не наоборот. Га-Ноцри не дискутирует об Истине, как следовало бы из прочтения диалога в логике обмена сообщениями. Иешуа не приводит никаких аргументов и не использует риторических ухищрений. Он просто поступает так, как будто именно на эту трансцендентную Истину он в своих действиях ориентируется. Эта серия действий, поведенческая стратегия неотчуждаема от целостной ситуации. И Пилат тщательно исследует эту перспективу. Следующий ниже фрагмент беседы весьма любопытен с точки зрения анализа прагматики коммуникации. Мы видим, что прокуратор задает своему собеседнику достаточно большое количество вопросов. В чем их смысл? Ведь на многие, если не на все, Пилат уже получил ответы или знает их. В какую игру вовлекает он Иешуа на этот раз?

Обратим внимание на характер его вопросов. Все они диагностичны, но это не диагностика содержания, а диагностика метода высказывания своего собеседника.

— Так, так, — улыбнувшись, сказал Пилат, — теперь я не сомневаюсь в том, что праздные зеваки в Ершалаиме ходили за тобою по пятам. Не знаю, кто повесил твой язык, но подвешен он хорошо. Кстати, скажи: верно ли, что ты явился в Ершалаим через Сузские ворота верхом на осле, сопровождаемый толпою черни, кричавшей тебе приветствия как бы некоему пророку? — тут прокуратор указал на свиток пергамента.

Арестант недоуменно поглядел на прокуратора.

— У меня и осла-то никакого нет, игемон, — сказал он. — Пришел я в Ершалаим точно через Сузские ворота, но пешком, в сопровождении одного Левия Матвея, и никто мне ничего не кричал, так как никто меня тогда в Ершалаиме не знал.

Пилат удостоверился в том, что никакого особого веса своей персоне Иешуа не придает. Не благодаря собственной святости или образованности Га-Ноцри получил верительную грамоту на высказывание. Но может быть, источник его силы в преступномговоре, опоре на клан единоверцев?

— Не знаешь ли ты таких, — продолжал Пилат, не сводя глаз с арестанта, — некоего Дисмаса, другого — Гестаса и третьего — Вар-раввана?

— Этих добрых людей я не знаю, — ответил арестант.

— Правда?

— Правда.

Похоже, что дело и не в этом. Очень странная позиция. Все известные ему приемы понимания, укорененные в богатом жизненном опыте прокуратора, Пилат, кажется, использовал.

— А теперь скажи мне, что это ты все время употребляешь слова «добрые люди»? Ты всех, что ли, так называешь?

— Всех, — ответил арестант, — злых людей нет на свете.

— Впервые слышу об этом, — сказал Пилат, усмехнувшись, — но, может быть, я мало знаю жизнь! Можете дальнейшее не записывать, — обратился он к секретарю, хотя тот и

так ничего не записывал, и продолжал говорить арестанту: — В какой-нибудь из греческих книг ты прочел об этом?

— Нет, я своим умом дошел до этого.

— И ты проповедуешь это?

— Да.

Версия тайного знания, неизвестного Пилату учения отпадает так же, как и две предшествующие гипотезы. Однако явное противоречие между жестоким поведением Марка Крысобоя и его позитивным моральным определением еще раз ставит Пилата перед интригой позиции Иешуа. Здесь явно какая-то иная логика.

— А вот, например, кентурион Марк, его прозвали Крысобоем, — он — добрый?

— Да, — ответил арестант, — он, правда, несчастливый человек. С тех пор как добрые люди изуродовали его, он стал жесток и черств. Интересно бы знать, кто его искалечил?

— Охотно могу сообщить это, — отозвался Пилат, — ибо я был свидетелем этого. Добрые люди бросались на него, как собаки на медведя. Германцы вцепились ему в шею, в руки, в ноги. Пехотный манипул попал в мешок, и если бы не врубилась с фланга кавалерийская турма, а командовал ею я, — тебе, философ, не пришлось бы разговаривать с Крысобоем. Это было в бою при Идиставизо, в Долине Дев.

— Если бы с ним поговорить, — вдруг мечтательно сказал арестант, — я уверен, что он резко изменился бы.

— Я полагаю, — отозвался Пилат, — что мало радости ты доставил бы легату легиона, если бы вздумал разговаривать с кем-нибудь из его офицеров или солдат. Впрочем, этого и не случится, к общему счастью, и первый, кто об этом позаботится, буду я.

Как нам представляется, в динамике разговора произошел перелом: прежде единое для Пилата и его собеседника пространство диалога распалось на две взаимодействующие части. Коммуникация радикально трансформировала свою форму, она стала паралогической¹⁴. Суть паралогии не в разных взглядах на один феномен в согласованной единой реальности, а в синхронии разных, несовпадающих реальностей, которые, тем не менее, перекликаются между собой. Паралогия есть специфическая конституция

социальных отношений, в которых согласие и согласованность в их определении не выступают базовым принципом реализации социальности.

И этот момент в развитии ситуации коммуникации наступил. Его утверждение не означает, что Понтий Пилат принял точку зрения Иешуа, как раз наоборот. Но он допустил самую возможность другого способа мировосприятия и мышления, и это самый радикальный шаг развития, произошедший с ним в этом разговоре. Изменяется сам способ бытия Понтия Пилата. Причем настолько, что принимаемые им решения находятся в явном противоречии с теми намерениями, которые мы могли фиксировать как в самом начале беседы, так и в ходе ее.

В это время в колоннаду стремительно влетела ласточка, сделала под золотым потолком круг, снизилась, чуть не задела острым крылом лица медной статуи в нише и скрылась за капителью колонны. Быть может, ей пришла мысль вить там гнездо.

В течение ее полета в светлой теперь и легкой голове прокуратора сложилась формула. Она была такова: игемон разобрал дело бродячего философа Иешуа, по кличке Га-Ноури, и состава преступления в нем не нашел. В частности, не нашел ни малейшей связи между действиями Иешуа и беспорядками, происшедшими в Ершалаиме недавно. Бродячий философ оказался душевнобольным. Вследствие этого смертный приговор Га-Ноури, вынесенный Малым Синедрионом, прокуратор не утверждает. Но ввиду того, что безумные, утопические речи Га-Ноури могут быть причиной волнений в Ершалаиме, прокуратор удаляет Иешуа из Ершалаима и подвергает его заключению в Кесарии Стратоновой на Средиземном море, то есть именно там, где резиденция прокуратора.

Оставалось это продиктовать секретарю.

Созревшее у Понтия Пилата решение — венец развития коммуникативных отношений. Как мы уже отмечали, в смысловой структуре события в целом оно поворотное. Пилат, разумеется, не считает Иешуа ни лгуном, ни сумасшедшим. Формула душевной болезни, против которой сам прокуратор протестовал вначале встречи, теперь кажется ему вполне приемлемой для публичной демонстрации. Сохраняя жизнь обвиняемому, Пилат сберегает Иешуа для себя, помещая его в своих планах в прокураторскую резиденцию. Вопрос, на который в этом случае необходимо отве-

тить, связан с функцией такого сохранения. Ведь не забавы ради намерен прокуратор Иудеи сберечь жизнь Иешуа?

Ответ нам подсказывает анализ тех трансформаций, которые претерпевает в процессе диалога Понтий Пилат. Их результат — решительное обновление целой серии отношений, в которых участвует этот человек. Речь идет о достаточно существенном изменении его связей с Истиной, другими, самим собой. Прежде гомогенное пространство мира, подчиненное универсальному принципу, распалось для Пилата на несколько несовпадающих в своем устройстве жизненных миров. И этот распад он воспринимает не катастрофически, как собственное крушение, а катарсически¹⁵. Теперь Понтий Пилат способен поддерживать баланс между разными несовпадающими мирами, не соединять их в стремлении подчинить общему правилу или ограничению. Отношение к другим людям начинает разворачиваться для него уже не иерархически и тотально, в виде частей органической структуры, а диалогически и дистантно, обнаруживая потенциал Другого и развивающих отношений с ним. Одиночество оказывается не таким фатальным, каким оно было до встречи с Иешуа.

И самое главное — это то, что Пилат и себя начинает воспринимать как человека, который способен противостоять давлению различных обстоятельств, может действовать как наделенное разумом и свободной волей существо. В единстве этих трех аспектов (Истины, Другого и Себя) мы видим те важнейшие эффекты диалога, которые мотивируют Пилата на достаточно неординарный в других обстоятельствах поступок. Но в новой коммуникативной ситуации такой исход не выглядит неожиданным. Прогрессивное изменение трех аспектов связей человека с окружающим миром и самим собой мы предлагаем понимать как образовательное изменение или образовательный факт, который есть не что иное, как трансформация «способа существования субъекта» (Фуко, 1995, 311).

В этом случае мы трактуем образование процессуально, как момент жизненного изменения, который не только коммуникативно опосредован, но и сам реализуется как коммуникативная форма и вне коммуникативных конститутивов не существует. В этом смысле разделение коммуникации и образования как аналитически, так и практически бесперспективно. В то же время не сама паралогическая ситуация есть ситуация образовательная. Так произошло в данном конкретном разговоре Понтия Пилата и Иешуа. Фактичность образования связана, как мы уже писали в начале главы, не со ставшей формой, а с формальной трансформацией, процессом

изменения ключевых жизненных отношений, становлением которых образовательная ситуация исчерпывает себя. Причем эти изменения должны носить прогрессивный характер, то есть открывать участникам образовательных отношений новые жизненные перспективы и мотивы самоосуществления.

Крылья ласточки фыркнули над самой головой игемона, птица метнулась к чаше фонтана и вылетела на волю. Прокуратор поднял глаза на арестанта и увидел, что возле того столбом загорелась пыль.

— Все о нем? — спросил Пилат у секретаря.

— Нет, к сожалению, — неожиданно ответил секретарь и подал Пилату другой кусок пергамента.

— Что еще там? — спросил Пилат и нахмурился.

Действие коммуникативных эффектов оказывается не тотальным. Разные участники коммуникации не только по-разному вовлечены в нее, но и претерпевают разнокачественные изменения. Коммуникативная среда гетерогенна, и это ее важнейшая особенность, которая позволила секретарю удержаться в пограничном состоянии и внести в сложившуюся, но еще достаточно неустойчивую конфигурацию беседы сильный формально структурирующий фактор.

Прочитав поданное, он еще более изменился в лице. Темная ли кровь прилила к шее и лицу или случилось что-либо другое, но только кожа его утратила желтизну, побурела, а глаза как будто провалились.

Опять-таки виновата была, вероятно, кровь, прилившая к вискам и застучавшая в них, только у прокуратора что-то случилось со зрением. Так, померещилось ему, что голова арестанта уплыла куда-то, а вместо нее появилась другая. На этой плешивой голове сидел редкозубый золотой венец; на лбу была круглая язва, разьедающая кожу и смазанная мазью; запавший беззубый рот с отвисшей нижней капризною губой. Пилату показалось, что исчезли розовые колонны балкона и кровли Ершалаима вдали, внизу за садом, и все утонуло вокруг в густейшей зелени капрейских садов. И со слухом совершилось что-то странное — как будто вдали проиграли негромко и грозно трубы и очень явственно послышался носовой голос, надменно тянущий слова: «Закон об оскорблении величества...»

Мысли понеслись короткие, бессвязные и необыкновенные: «Погиб!..», потом: «Погибли!..» И какая-то совсем нелепая среди них о каком-то бессмертии, причем бессмертие почему-то вызвало нестерпимую тоску.

В динамике разговора происходит резкое изменение. Секретарь показывает прокуратору донос на Иешуа, в котором сообщается об оскорбительных высказываниях последнего в адрес императорской власти. Этот стимул столь силен, что полностью трансформирует смысловую структуру текущей беседы. Процесс ее деструкции описан Булгаковым достаточно подробно. Он дан нам как самоописание Пилата. В нем мы можем видеть хаотичное смешение мыслей, чувств, самопредставлений, оценок, видений, физиологических реакций. Причем это не простое смешение, это обрушение, связанное с утратой всяческой формы. Здесь уместно говорить о катастрофическом¹⁶ развитии ситуации. В результате ее изменения происходит возвращение к форме функционирования, которая оправдала себя в прошлом. И хотя внешне происходящее изменение напоминает образовательное, его направленность и финальность говорят о его антиобразовательном модусе¹⁷. Таким образом, говоря о процессе изменения, мы должны иметь в виду два качественно иных его состояния: образовательное (катарсическое) и антиобразовательное (катастрофическое). Конечно же, эти характеристики нельзя рассматривать вне контекста, поскольку легко представить себе зрителя в театре, который, воспринимая катастрофическое развитие сценических событий, переживает катарсис, равно как и читатель диалога Пилата и Иешуа. Однако поскольку мы лишили разговор прокуратора и обвиняемого литературного обрамления и рассматриваем его как стенограмму реально произошедшего события, то в нашем случае ситуация взаимодействия героев романа образует базовый событийный план.

Пилат напрягся, изгнал видение, вернулся взором на балкон, и опять перед ним оказались глаза арестанта.

— Слушай, Га-Ноцири, — заговорил прокуратор, глядя на Иешуа как-то странно: лицо прокуратора было грозно, но глаза тревожны, — ты когда-либо говорил что-нибудь о великом кесаре? Отвечай! Говорил?.. Или... не... говорил? — Пилат протянул слово «не» несколько больше, чем это полагается на суде, и послал Иешуа в своем взгляде какую-то мысль, которую как бы хотел внушить арестанту.

В коммуникативных действиях Понтия Пилата появляется странная контрастность: грозное лицо и тревожные глаза, строгое вопрошание и сочувственные намеки в адрес обвиняемого. Это знак Иешуа, метакоммуникативное послание, предлагающее обвиняемому игру, но игру особого типа, с самой ситуацией беседы. Им он предлагает Иешуа вступить в условное взаимодействие, создать в беседе некоторое смысловое смещение, которое позволит общающимся освободить себя от ситуационной связанности. В этой мнимой ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие должно происходить в воображаемом поле и определяться не столько непосредственным восприятием вещи или ситуации, сколько принятым участниками игровым смыслом (*Выготский, 1966, 65*). Тогда неучаствующему в договоре секретарю видна только объективная структура ситуации, в то время как игрокам — внутренняя.

— Правду говорить легко и приятно, — заметил арестант.

— Мне не нужно знать, — придушенным, злым голосом отозвался Пилат, — приятно или неприятно тебе говорить правду. Но тебе придется ее говорить. Но, говоря, взвешивай каждое слово, если не хочешь не только неизбежной, но и мучительной смерти.

Никто не знает, что случилось с прокуратором Иудеи, но он позволил себе поднять руку, как бы заслоняясь от солнечного луча, и за этой рукой, как за щитом, послать арестанту какой-то намекающий взор.

Договор сорвался. Злой, приглушенный голос прокуратора наглядно об этом свидетельствует. Однако он не оставляет новых попыток. Его поднятая рука и заслоненный от посторонних взгляд — новые направляющие послания.

— Итак, — говорил он, — отвечай, знаешь ли ты некоего Иуду из Кириафа и что именно ты говорил ему, если говорил, о кесаре?

— Дело было так, — охотно начал рассказывать арестант, — позавчера вечером я познакомился возле храма с одним молодым человеком, который назвал себя Иудой из города Кириафа. Он пригласил меня к себе в дом в Нижнем Городе и угостил...

— Добрый человек? — спросил Пилат, и дьявольский огонь сверкнул в его глазах.

— Очень добрый и любознательный человек, — подтвердил арестант, — он выказал величайший интерес к моим мыслям, принял меня весьма радушно...

— Светильники зажег... — сквозь зубы в тон арестанту проговорил Пилат, и глаза его при этом мерцали.

— Да, — немного удивившись осведомленности прокуратора, продолжал Иешуа, — попросил меня высказать свой взгляд на государственную власть. Его этот вопрос чрезвычайно интересовал.

— И что же ты сказал? — спросил Пилат. — Или ты ответишь, что ты забыл, что говорил? — но в тоне Пилата была уже безнадежность.

Это последний намек прокуратора — подсказка Иешуа, о чем следует тому говорить. Но не только. В данном высказывании содержится и общая оценка Понтием Пилатом ситуации. Га-Ноцри не принял протянутой Пилатом руки, отказался вступить с ним в метакоммуникативные отношения, позволяющие преодолеть паралогические различия.

— В числе прочего я говорил, — рассказывал арестант, — что всякая власть является насилием над людьми и что настает время, когда не будет власти ни кесарей, ни какой-либо иной власти. Человек перейдет в царство истины и справедливости, где вообще не будет надобна никакая власть.

— Далее!

— Далее ничего не было, — сказал арестант, — тут вбежали люди, стали вязать меня и повели в тюрьму.

Секретарь, стараясь не проронить ни слова, быстро чертил на пергаменте слова.

— На свете не было, нет и не будет никогда более великой и прекрасной для людей власти, чем власть императора Тиверия! — сорванный и больной голос Пилата разрossa.

Прокуратор с ненавистью почему-то глядел на секретаря и конвой.

Понтий Пилат продолжает допрос преступника, однако это не возвращение к исходной ситуации. Даже формальное усердие секретаря теперь может быть истолковано как реакция на сложившееся положение дел. Срывающийся голос Пилата обнаруживает крайнюю неустойчивость происходящего. В нем опасно находиться, и секретарь весь уходит в дело.

Иное дело с прокуратором. Его ситуация иная, она двойственна. С одной стороны, публичное положение, вызванное к жизни акциями секретаря (подача донесения, демонстративное усердие), требует от него официального поведения, а с другой — еще сохраняет свою действительность ситуация, которая у него возникла в результате разговора с обвиняемым Га-Ноцри. Мы обозначили ее как образовательное отношение, обнаружившее для Пилата новое жизненное измерение. Однако теперь, вследствие особой значимости для него (из-за неравновесия ситуации) институциональных параметров¹⁸ прокуратор вынужден их нарочито подчеркнуть поддерживать, рискуя в противном случае всем. Нас же в коммуникативном анализе интересуют не сами процессы институционализации, а условия обращения Понтия Пилата к легитимирующим параметрам. Это действие, несомненно, демонстрационно. Но не только. В определенном ракурсе мы можем прочесть в нем еще и особый педагогический план, направленность действий на ситуацию с целью трансформации позиции Иешуа.

— И не тебе, безумный преступник, рассуждать о ней! — Тут Пилат вскричал: — Вывести конвой с балкона! — И, повернувшись к секретарю, добавил: — Оставьте меня с преступником наедине, здесь государственное дело.

Конвой поднял копы и, мерно стуча подкованными калигами, вышел с балкона в сад, а за конвоем вышел и секретарь.

Молчание на балконе некоторое время нарушала только песня воды в фонтане. Пилат видел, как вздувалась над трубочкой водяная тарелка, как отламывались ее края, как падали струйками.

Освобождение пространства беседы — важный момент в динамике разговора. Из него устраниются не только физические составляющие, но и все ранее привнесенные разговором содержания. Пилат выдерживает значительную паузу. Его молчание — это разрежение пространства, создание коммуникативного вакуума, педагогическая акция, открывающая возможность для артикуляции здесь и сейчас рождаемых смыслов. Как никогда Понтий Пилат открыт для новых отношений. Но Иешуа коммуникативно глух. И даже прямые указания Понтия Пилата не достигают его мира.

Первым заговорил арестант:

— Я вижу, что совершилась какая-то беда из-за того, что я говорил с этим юношей из Кириафа. У меня, игемон, есть предчувствие, что с ним случится несчастье, и мне его очень жаль.

— Я думаю, — странно усмехнувшись, ответил прокуратор, — что есть еще кое-кто на свете, кого тебе следовало бы пожалеть более, чем Иуду из Кириафа, и кому придется гораздо хуже, чем Иуде! Итак, Марк Крысобой, холодный и убежденный палач, люди, которые, как я вижу, — прокуратор указал на изуродованное лицо Иешуа, — тебя били за твои проповеди, разбойники Дисмас и Гестас, убившие со своими присными четырех солдат, и, наконец, грязный предатель Иуда — все они добрые люди?

— Да, — ответил арестант.

— И настанет царство истины?

— Настанет, игемон, — убежденно ответил Иешуа.

— Оно никогда не настанет! — вдруг закричал Пилат таким страшным голосом, что Иешуа отшатнулся. Так много лет тому назад в Долине Дев кричал Пилат своим всадникам слова: «Руби их! Руби их! Великан Крысобой попался!». Он еще повысил сорванный командами голос, выкликаая слова так, чтобы их слышали в саду: — Преступник! Преступник! Преступник!

Понтий Пилат уже ничего не спрашивает. Не будем идти на поводу у формально-лингвистических характеристик. Его вопросы — это пощечины, коммуникативные встряхивания Иешуа: слепец, бесчувственный истукан, упрямец, самоубийца! И завершающий эту серию действий страшный крик: «Оно никогда не настанет!». Крик, адресованный Иешуа, крик отчаяния и одиночества. Крик, который разит самого кричащего. Понтий Пилат бессилен, он не может помочь обвиняемому, самому себе и теперь окончательно понимает это.

А затем, понизив голос, он спросил:

— Иешуа Га-Ноцри, веришь ли ты в каких-нибудь богов?

— Бог один, — ответил Иешуа, — в него я верю.

— Так помолись ему! Покрепче помолись! Впрочем... — тут голос Пилата сел, — это не поможет. Жены нет? — почему-то тоскливо спросил Пилат, не понимая, что с ним происходит.

— Нет, я один.

— Ненавистный город... — вдруг почему-то пробормотал прокуратор и передернул плечами, как будто озяб, а руки потер, как бы обмывая их, — если бы тебя зарезали перед твоим свиданием с Иудой из Кириафа, право, это было бы лучше.

Коммуникативная ситуация завершена. «*Ненавистный город...*» — это и общая оценка сложившегося положения, и короткое резюме своим последним усилиям. Кончено. Точка. Понтий Пилат, совершив крутое пике, возвращается в исходное положение, предшествовавшее началу его беседы с Иешуа Га-Ноцри. Траектория этого падения задевает территорию коммуникативных отношений, рожденных в начале разговора абдуктивным действием Иешуа.

— *Жены нет? — почему-то тоскливо спросил Пилат, не понимая, что с ним происходит.*

Здесь не человеческая жалость, здесь стремительно сматываемая в обратном направлении киноплёнка. Это резкое изменение способа присутствия можно рассматривать как антиобразовательный тип движения, обозначающий редукцию к рутинным формам существования. И Понтий Пилат понимает это. Все кончено:

— *Ненавистный город...*

— *А ты бы меня отпустил, игемон, — неожиданно попросил арестант, и голос его стал тревожен, — я вижу, что меня хотят убить.*

Лицо Пилата исказилось судорогой, он обратился к Иешуа распаленные, в красных жилках белки глаз и сказал:

— *Ты полагаешь, несчастный, что римский прокуратор отпустит человека, говорившего то, что говорил ты? О, боги, боги! Или ты думаешь, что я готов занять твое место? Я твоих мыслей не разделяю! И слушай меня: если с этой минуты ты произнесешь хотя бы одно слово, заговоришь с кем-нибудь, берегись меня! Повторяю тебе: берегись!*

— *Игемон...*

— *Молчать! — вскричал Пилат и бешеным взором проводил ласточку, опять впорхнувшую на балкон. — Ко мне! — крикнул Пилат.*

Происходящее причиняет невыносимую боль прокуратору: и слова Иешуа, и его присутствие, и безмятежная ласточка, и весь этот пустой разговор, соблаздивший Пилата и обманувший его. И эта боль рождена не болезнью прокуратора, а коммуникативным коллапсом всего разговора в целом.

И когда секретарь и конвой вернулись на свои места, Пилат объявил, что утверждает смертный приговор, вынесенный в собрании Малого Синедриона преступнику Иешуа Га-Ноцири, и секретарь записал сказанное Пилатом.

НЕМНОГО О ЛОГИКЕ КОММУНИКАТИВНОГО АНАЛИЗА

В заключение главы — несколько слов о примененном нами методе анализа разговора, а также о перспективах его использования в институционально оформленных учебных обстоятельствах.

Наш анализ фокусировался на действии высказывания, подчиняя функции действия его содержанию. Причем нас интересовало не столько действие само по себе, сколько взаимодействие высказываний и порождаемые этим взаимодействием эффекты. Одним из таких эффектов являлась коммуникативная ситуация, однако вопрос «яйца и курицы» (о том, что первично — взаимодействие или ситуация) нам не представляется продуктивным, так как эффект «ситуация», что мы стремились показать, вне коммуникативных действий не существует, равно как и неопределим смысл самих действий вне переменной «ситуация». Таким образом, «ситуация» и «высказывание» — взаимопорождающие структуры, а каузальная логика линейного детерминизма находит в лице данной версии коммуникативного анализа зону нерелевантности.

Анализ высказывания как действия восходит к теории речевых актов, основные положения которой были сформулированы Дж. Остином, П. Стросоном, Дж. Серлем, Л. Витгенштейном и Ю. Хабермасом. Расставим на полях этой теории значимые для осуществленного нами анализа акценты.

Действие высказывания, или перформатив, делает ставку на креативной функции языка. Язык не столько описывает реальность, сколько создает ее. Остин, в частности, указывал на ответственность многих наших высказываний, таких, как договоры, резолюции, обещания, клятвы, объявления войны и т. п. Наиболее радикальная линия теории речевых актов состоит в наделении языка перформативной функцией как основной. На конструктивность высказываний обращал внимание и создатель современной версии психоанализа Ж. Лакан. В понимании Ла-

каном речи, отмечает исследователь его творчества Н. С. Автономова, содержится «некая не собственно информативная, но скорее побудительная интенция, некая направленность общего намерения большого, запечатлевающая напряженность социальных отношений (таковы карательная, агрессивная, искипительнo-жертвенная, требовательная и др. интенции)» (Автономова, 1978, 420).

Уточнение Н. С. Автономовой имеет для нашего анализа важное значение, поскольку центрирует наше внимание не на языке как таковом, его грамматических и синтаксических структурах, а на речи, способах и эффектах употребления языка. В этой перспективе любому лингвистическому элементу может быть приписана перформативная значимость.

Вслед за сторонниками деятельностной лингвистики мы концентрировали свое внимание на решении собеседниками коммуникативных задач, когда говорящие в разговоре «стремятся осуществлять свои стратегические цели (удовлетворение просьбы или вопроса, убеждение и т. д.). При этом они могут „обыграть“ своего партнера по коммуникации (достижение коммуникативной цели), „проиграть“ ему (коммуникативная неудача) или же „предложить ничью“ (частичное достижение коммуникативной цели при взаимном компромиссе)» (Аристов, Сусов). В этом случае анализ разговора стремится вскрыть его коммуникативную прагматику, проявить коммуникативную ситуацию, позиции действующих сторон. Однако в отличие от коммуникативно-когнитивных лингвистов, аналитическое действие которых «отправляется от человека», его потребностей, мотивов, целей, намерений и ожиданий, мы стремились видеть то, как в коммуникации реализуется «коллективная делаемость» самых разнообразных феноменов, в том числе и перечисленных выше. Или, иными словами, там, где деятельностные лингвисты разворачивают свои априори и допущения, мы обнаруживаем новую область разнообразных проблем и практических перспектив. И если, например, деятельностная лингвистика постулирует вступающего в коммуникацию субъекта как относительно статичную структуру, то мы стремимся видеть прямо противоположное: субъективную динамику, качественное преобразование самих коммуникативных действий, возникновение новых форм субъективности, которых до акта коммуникации просто не существовало.

Анализ перформативных значений предполагает иную критериальную базу для их оценки, чем в случае констативных (описа-

тельных) утверждений. Это относится к таким параметрам, как истинность/ложность, системность/диффузность, референциальность/нереференциальность. В частности, к перформативным значениям не применимы критерии истинности/ложности — традиционные вопросы формальной логики. «Как и любое другое человеческое действие или поступок, перформатив может быть успешным (удачным, эффективным) или неуспешным, но никак не истинным или ложным» (Улановский, 2004, 92). Это значит, что при анализе высказывания нас начинает интересовать не его всеобщее значение, а прагматика, прояснение того, как и зачем мы его используем. Или, как мы стремились показать это в анализе разговора Пилата и Иешуа, значение высказывания нас интересовало в связи с характером его функционирования внутри систем актуальных человеческих отношений.

Качество понятий принято оценивать с точки зрения их структурированности и полноты, которые, в свою очередь, соотносятся с осмысленностью и абстрагированностью как базовыми операциями теоретического мышления. (Мы обозначили этот критерий как «системность/диффузность».) «Неосознанность... означает отсутствие обобщения, то есть недоразвитие системы отношений общности» (Выготский, 1982, 287).

Когда же мы говорим о качестве практических концептов или анализируем высказывания не в функции идеализаций, а в аспекте коммуникативных действий (именно к ним мы относим разного рода перформативы), то теоретические критерии полностью теряют свою релевантность. На первое место заступают требования инструментальности, уместности, «сподручности», экономности и эффективности в целом (Радзиховский, 1989, 101). Например, качество выразительности может быть решающим в реализации жеста и достижения необходимого коммуникативного эффекта. При этом решительно не имеет значения то, насколько «историческая природа» этого жеста известна его пользователю. Важно то значение, которое данное движение получит в контексте актуального взаимодействия.

Последнее проявляет себя в так называемой проблеме референтности значений. «Референтность традиционно связывается в философии, логистике, лингвистике с принципом предметности и предпосылкой существования того, что называется или говорится» (Улановский, 2004, 95). Совпадение означающего и означаемого — альфа и омега классического научного мышления.

Однако в случае перформатива этой преодолеваемой разумом дистанции нет вовсе. Перформатив и есть его значение. «В строгом смысле, перформативы автореферентны — они указывают на ими самими выполняемое действие» (Арутюнова, 1990, 372—373).

Как следует из сказанного в начале данного фрагмента, аналитической единицей нашего исследования выступает не отдельный перформатив, взятый сам по себе, а фигура перформативного взаимодействия, определяемая к тому же конфигурацией целостной коммуникативной ситуации, существующей в момент самого взаимодействия. Такого рода интерактивистская предпосылка, которую мы называем *радикальным ситуационизмом* (Корбут, 2005, 59), подчеркивает, что ситуация не является «сценой», «фоном», где разворачивается игра различных субъективностей, а выступает *продуктом* их совместных усилий. При этом субъективные мотивы, желания, цели участников взаимодействия становятся не столько условием коммуникации, сколько одним из ее ресурсов, конструируемых здесь и теперь. Эти субъективные мотивы и цели есть продукт совместной координации действий участников ситуации, и потому представляют собой дискурсивные конструкции, призванные некоторым образом сориентировать коммуникацию и интерпретируемые всеми акторами действия. Та идентичность, например, которая производится в актуальной ситуации, может быть понята как дискурсивная конструкция, которая «использует ближайший контекст и трансмиссию высказываний в ходе непосредственного взаимодействия» (Zimmerman, 1998, 88). С этой точки зрения эффекты трансформаций, выделенные нами в анализе, — суть дискурсивные преобразования. Или, другими словами, в нашем анализе в качестве предмета выступал «не „организм“, окруженный „средой“, но языковые практики и дискурсы, превалирующие в том или ином контексте» (Поттер, 2002).

При анализе разговора Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри мы стремились задействовать ресурс интерактивного подхода, постоянно акцентируя момент коммуникативного производства самых разнообразных состояний дискуссии и ее эффектов. Причем особенность нашей трактовки интеракции связана со специфическим пониманием ее актуальной производительности. Все феномены коммуникации «живут» в нашем анализе лишь во время осуществления коммуникативного акта, и по его завершении дереализуются. Аналогом такой коммуникативной производительности

ти может выступать физическое явление электромагнитной индукции, существующее лишь в момент прохождения по цепи электрического тока. Прекращение электрического процесса ведет к исчезновению его непосредственных эффектов.

Данное обстоятельство имеет принципиальное значение для понимания процесса образовательной коммуникации и его продуктивности. Дело в том, что традиционное понимание продуктивности учебной коммуникации выносит, как правило, продуктивность педагогического взаимодействия за его рамки. В этом случае продуктивность соотнобразуется с производительностью, измеряемой в соответствии с ранее сформулированными преподавателем целями, образцами или привлекаемыми нормами. Особое значение при такой постановке имеет «результат» образования. Последний видится педагогам в виде нередуцируемого остатка: способностей, умений, навыков, знаний, ценностей и т. п. Все эти и другие организованности должны сохранять свою устойчивость вне учебных ситуаций, благодаря чему образование само приобретает легитимность.

Поскольку понимание образования, которое мы использовали при анализе фрагмента романа «Мастер и Маргарита», ориентировано на радикальный ситуационизм, то продуктивность коммуникации мы начинаем трактовать в рамках здесь и сейчас происходящих изменений. Такого рода трансформации связаны с особым рядом феноменов, возникающих, как «летучие» состояния, структуры системных эффектов и приобретающих свою реальность не в «материи» психических процессов и состояний, локализованных под «кожей» индивидов, а в intersubъективном пространстве символического взаимодействия. Разумеется, это микроизменения, и их обнаружение составляет особую методологическую и методическую проблему. В данном анализе мы осуществляли реконструкцию коммуникативной ситуации и ее динамику «по следам», «протоколу» разговора. Но такого рода наблюдения могут быть осуществлены актерами в момент непосредственного педагогического взаимодействия, которое может происходить с ориентацией и ввиду указанных состояний. Очевидно при этом, что фигуры учебной коммуникации теряют свою статичность, а изменения участников взаимодействия становятся реципрокными. «Педагог» подвержен им в той же степени, что и «учащийся». Сами эти позиции являются продуктом и моментом коммуникации.

ОБСУЖДЕНИЕ

— В Вашем тексте говорится о том, что образование можно понимать как преодоление хабиитуализирующих сил, из чего делается вывод: «...в той мере, в какой образовательные ситуации институционализированы и типизированы, в той мере они перестают быть образовательными и превращаются в производственные, повседневные, политические». Однако подобное видение представляется упрощенным, поскольку проблема образования при такой постановке состоит, скорее, не столько в отказе от шаблонов и стереотипов либо институтов, сколько в формировании ситуационной чувствительности. Проблема типизации не в том, что в результате студент начинает вести себя типично и изменение не происходит, а в том, что он ставит своей целью типизировать происходящее. Иными словами, человек, отказавшийся от типизаций, не просто ведет себя в разных ситуациях по-разному, а целенаправленно сингуляризирует происходящее в соответствии со складывающимися обстоятельствами; внешне его действия могут казаться одними и теми же, но на самом деле ни одно из них не является повторением. В этом случае возникает вопрос: как такого рода человека отличить от того, кто использует речь и другие формы действия в качестве инструмента типизации?

— В данном фрагменте, насколько я его понимаю, речь идет не о процессе стереотипизации или преодолении стереотипов. Вопрос поставлен несколько иначе. На чем фокусируется наше внимание? Традиционный взгляд сосредоточен на устойчивостях: методиках, нормах, принципах. Мне же хотелось перевести его на процесс. Тогда проблема не в том, чтобы увидеть студента в специфике его действий, а в том, чтобы видеть другое — движение. Для этого и необходим специфический метод. Так же, как, например, в микрофизике Н. Бора. Применение одного метода дает нам статику, частицу, тогда как другой позволяет держать процесс: видеть импульс. В случае со святым, например, речь должна идти не о нем, а о вере, религиозности и пр.

— Когда говорится, что «есть некоторое понимание участниками ситуации, которое востребует от них актуализации тех или иных способов действия и структур субъективности», это утверждение может восприниматься как детерми-

нистское: понимание ситуации предшествует действию в этой ситуации. В таком случае термин «понимание» означает, видимо, некую когнитивную деятельность, определяющую ситуативное поведение. Не означает ли это принятие когнитивизма в качестве объяснительного принципа, что в определенной степени противоречит коммуникативной ориентации текста?

— В данном фрагменте речь идет о методе, который ведет отчет не от психических структур, а от ситуационных (коммуникативных) переменных. Конечно же, в этом случае допустимо говорить о ситуационном детерминизме. То есть ситуация лекции рождает комплекс психических обстоятельств. В нашей культуре и традиционных образовательных контекстах это позиции участников, соответствующие формы сознания и самосознания, мыслительные акты и социально-психологические эффекты. Мышление от ситуации открывает нам возможности нового действия, которое ориентировано не на структуры субъективности, а на иные «реалии»: формы коммуникации, процесс образования, системные эффекты взаимодействия. При этом в методологическом плане важен не столько сам так называемый когнитивизм, сколько способ его употребления и ситуация употребления.

— *В тексте в различных местах описывается то, каким образом педагоги и исследователи образования традиционно понимают учебную коммуникацию. Это понимание, как правило, состоит в рассмотрении коммуникации как построенной по плану преподавателя деятельности, направленной на передачу умений, знаний, навыков и прочего с целью формирования у студента устойчивых внеситуативных качеств. В то же время в самом тексте указывается, что способы описания людьми своей деятельности не тождественны этой деятельности: преподаватель может совершать действия, не соответствующие его представлениям об этих действиях. В таком случае возникает вопрос: какую роль играют эти представления в педагогической практике и дискурсе?*

— То, что мы не всегда адекватно осознаем свои действия, для психологии — трюизм. Я бы сформулировал вопрос по-другому: как работают педагогические представления? Это важно для понимания процесса образовательной коммуникации и его продуктивности. Дело в том, что традиционное видение продуктивности учебной коммуникации выносит, как правило, «внут-

реннюю» продуктивность педагогического взаимодействия за его рамки. Продуктивность в этом случае соотнобразуется с производительностью, измеряемой в соответствии с ранее сформулированными преподавателем целями, образцами или привлекаемыми нормами. Особое значение при такой постановке имеет «результат» образования. Последний представляется педагогом в виде нередуцируемого остатка: способностей, умений, навыков, знаний, ценностей и т. п. Все эти и другие организованности, с точки зрения агентов этой практики, должны сохранять свою устойчивость вне учебных ситуаций, благодаря чему образование само приобретает легитимность. Но можно и изменить фокус нашего педагогического зрения, перенаправить его на «здесь и сейчас» возникающие феномены.

— Вы пишете, что «субъективные мотивы, желания, цели участников взаимодействия становятся не столько условием коммуникации, сколько одним из ее ресурсов, конструируемых „здесь и теперь“». Можно ли тогда говорить, что именно коммуникативные попытки, действия Пилата по спасению Иешуа, его действия как «учащегося» заставили онтологизироваться позицию Иешуа-учителя? То есть ситуация началась разворачиваться по сценарию «проблематизация — упорство»: чем более непонятна моя позиция другому, чем более он пытается ее понять, где-то проблематизировать, играть, тем догматичнее я становлюсь, поскольку для меня важно «не потерять» позиции-лица. То есть онтологизация позиции Иешуа (что равнозначно его гибели) — условно говоря, дело рук Пилата в той ситуации, поскольку он, по крайней мере, к концу беседы активно пытался задавать разные определения ситуации?

— Ситуация — всегда эффект агрегации, системное качество. В этом плане в ее конституцию сделали вклады многие акторы, в том числе и Пилат. Однако было бы неверно приписывать его действиям статус причины, поскольку все действия перерабатываются в «плавильном тигле» ситуации и приобретают значение прежде всего в ее свете. На это я и пытался указать в своем анализе. Этот ход — полемика с деятельностным подходом, индивидуализирующим в конечном итоге психологические реалии, сводящим все к мотивам, потребностям и целям действующих субъектов. Введение категории «ситуация» позволяет нам прекратить действие установки, побуждающей нас мыслить «от человека», ограничить императив «человек есть мера всех вещей».

— Поскольку нас интересует коммуникация «здесь и сейчас», то каков тогда механизм конструирования значений?

— Вопрос об опосредующей роли значения достаточно тонок. В любом случае его не следует понимать всегда и только как нечто наличное. С позиции символического интеракционизма, который существенно повлиял на нашу аналитическую позицию, формирование значения обусловлено действием позиции другого (во внешней или во внутренней коммуникации). Во внешнем плане это то или иное взаимодействие, во внутреннем — возникновение «me». Действующее «I» — еще не значение, но его предпосылка. Для того чтобы стать значением, необходим встречный акт или диалог. Значением может обладать осмысленное нами действие, но в момент его осмысления. Когда же мы действуем, мы уже действуем как «I», вобравшее в себя все прошлые «me». В этом смысле «I» — «исторический персонаж» (Mид, 1997). Однако «I» для приобретения значения вновь нуждается в «me» и так далее. Из этого как раз и следует актуалгенез значения, а значит, и историзм.

¹ Диалогичность значений не следует понимать только как предметное согласование (это, так сказать, частная конвенция), а следует рассматривать как то, что указывает прежде всего на отношения (см. более подробно: Эссер, 2002).

² Подражание и конформизм не означают простого подстраивания под другого человека, это более сложный социальный процесс, который может пониматься в терминах конститутивных ожиданий, ситуационных переменных, ролевого функционирования и т. п.

³ «В высказывании присутствуют „подсказки“ для контекстуализации (contextualisation cues), которые показывают, как должен быть понят контекст. Слушатели обращают внимание на эти подсказки в высказывании (они иногда конфликтуют между собой), на основе этих подсказок они подбирают те аспекты контекста, которые кажутся подходящими, и на основе этого определяют, какое позиционирование осуществляется» (Wortham, 2001, 36).

⁴ Анти-эссенциализм означает отказ от интерпретации человеческих феноменов как порожденных «антропологической природой», механизмами и процессами, существующими «внутри» всех людей. С анти-эссенциалистской точки зрения «все феномены, связанные с тем, что такое „быть человеком“, являются продуктами тех социальных условий и процессов, в которых мы живем, и что мы можем, в принципе, отказаться от поиска „человеческой природы“, потому что такого явления не существует» (Barr, 2004, 31).

⁵ Проблему статуса научных понятий часто интерпретируют как борьбу между эссенциализмом (реализмом) и номинализмом. Речь идет в этом случае о природе понятий. Эссенциалистская ориентация направлена на проникновение в сущность вещей, которую призвано обнаружить научное исследование. Номинализм ставит вопрос несколько иначе, полагая, что ученого интересует поведение вещей и для его описания можно «вводить новые понятия там, где это выгодно, пренебрегая их первоначальным смыслом. Ибо слова — всего лишь полезные инструменты описания» (*Popper, 1993, 38*). Однако нас в данном исследовании интересует не метафизическое решение проблемы «природы универсалий», а те практические следствия, которые возникают в результате использования тех или иных допущений в коммуникативной практике или в способах определения (переопределения) ситуации. Так, одна из разновидностей эссенциализма — субстанциализм, устанавливающий предельные основания чего-либо в качестве первоосновы существования, может быть осмыслен в качестве практики стабилизации социальности, утверждения ее иерархичности и жесткости (см.: *Петрова, 2004, 3*). Как будет показано далее в нашем анализе, практика коммуникации обнаруживает не столько социальную продуктивность той или иной методологической ориентации, сколько ее вовлеченность в контекст реального взаимодействия, в результате чего, например, эссенциалистская методология вполне способна производить ситуационную динамику, в то время как ее антипод — служить стабилизации сложившихся отношений. Аналитическая задача в этом случае состоит в обнаружении тех связей и практик, которые и образуют актуальную смысловую конфигурацию.

⁶ Примером рассмотрения коммуникации из перспективы целостной ситуации может выступать «социальная драматургия» И. Гофмана (*Гофман, 2000*). В его работах речь идет о принципах анализа микросоциального взаимодействия (лицом к лицу), когда порядок коммуникации диктуется задачей представления себя некоторой (реальной или вымышленной) аудитории. Важнейший элемент такого представления — ожидания и оценки других, на основании и с учетом которых участники взаимодействия реализуют свою активность. При этом следует отметить, что само представление строится не на интеракциях целостных субстанционально организованных личностей, а на экспозициях сценических персонажей, ролях, что позволяет рассматривать данную ситуацию в «образительном» качестве, как игру особого типа. Однако внимание Гофмана к роли не должно толкать нас к характерной ошибке интерпретации, когда исследователь пытается заменить место «психологической сущности» сценической сущностью — ролью. Да, роль, конечно же, важна в анализе «драматургических» обстоятельств, но актором как таковым по сути выступает не она, а целостное представление, коммуникативное событие, в котором роли, действия и различные отношения функционируют в его контексте.

⁷ Подобную точку зрения разделяли оппоненты Ф. Зимбардо, полагавшие, что жестокое обращение с заключенными в тюрьме есть следствие врожденных или приобретенных качеств заключенных и тюремщиков (*Хэйни, 2003, 88*). В дискуссии с ними Ф. Зимбардо и его коллеги исходили из ситуационистских аргументов.

⁸ Катон, житель острова Крит, говорит, что критяне — все лгуны, а если критяне — все лгуны, то и Катон, как житель острова Крит, — тоже лгун и сказал неправду, — значит, критяне — не лгуны; если же критяне — не лгуны, то и Катон, как житель острова Крит, — не лгун; следовательно, он сказал правду и критяне — лгуны; а если критяне — лгуны, то и Катон...

⁹ Принципиально иная трактовка диалога «Пилат и Иешуа» дается экзистенциалистски ориентированными психотерапевтами Л. И. Воробьевой и Т. В. Снегиревой: «„Что такое истина?“ — „Истина прежде всего в том, что у тебя болит голова, и болит так сильно, что ты малодушно помышляешь о смерти“. Иешуа в „психотерапевтическом“ диалоге вообще выводит вопрос об истине (и о „языке“) за пределы необходимого: боль проявляет себя сама, хотя „пациент“ не говорит о ней. Боль не может быть истинной или неистинной, но она символична. Она — символ одиночества Пилата. Одиночество же Пилата — его партия в некотором целом жизненно-смысловом пространстве, где и он, и Иешуа доведут каждый свою партию до конца. <...> За поверхностно-языковой оболочкой скрыта иная реальность, для объяснения и оперирования которой языковые аналогии недостаточны. Язык — всего лишь технический аппарат сознания. Психотерапевтический диалог — не перевод с одного языка на другой, а приобщение к иному экзистенциальному состоянию, шаг в иное жизненно-смысловое пространство. Психотерапевт — не переводчик, а проводник. Место, куда совершается паломничество, имеет свое метафорическое название — чистилище, где разрывается круг отжившего психологического Опыта, происходят освобождение и прорыв в иное пространство существования. Будет ли такое путешествие проделано с помощью директивной или недирективной терапии, уже второстепенно. Каким языком воспользуется психотерапевт, тоже не столь важно, ибо главный его инструмент — не его знание, не его язык, но он сам и его опыт, освоенный профессионально» (Воробьева, 1990, 5—13).

Как можно увидеть из приведенного выше фрагмента статьи, ее авторы тоже апеллируют к некоторому определению ситуации взаимодействия. Однако в их трактовке эта ситуация допредикативна, функционирует как бытийственная внеязыковая структура, которая лишь выражается в языке. Язык принадлежит технической стороне дела, а значит «опыт», «сознание» являются автономными организованностями, местом проекции «жизни», «культуры», «природы» в пространство человеческой субъективности.

Такого рода «сознательные» онтологии, вполне приемлемые для некоторых психотерапевтических опытов, обнаруживают свои границы при взаимодействии с образовательным контекстом, поскольку их реализация допускает только один тип изменений, ориентированных на аутентичность, самоидентификацию, интеридентификацию. Эффектом их реализации становится устойчивая структура субъективности, в то время как образовательная перспектива соотносится с вариативностью и подвижностью в целом, созданием всех культурных реалий в коммуникативных отношениях. С этой точки зрения использование «экзистенциальной» формы как исходного основания рассматривает коммуникацию в качестве служебной инстанции этой формы, лишает язык и способы его употребления значительной части его продуктивности.

¹⁰ Абдукция есть суждение, построенное не по правилам логического вывода. Если «дедуктивное рассуждение развивается от посылки к следствию, то в случае абдукции — в противоположном направлении, то есть от следствия к посылке» (Ионин, 2000, 82). И далее: «Если абдукция представляет собой метод „угадывания“ типа развертывающегося взаимодействия, то следует признать, что это очень ненадежный метод — метод выдвижения гипотез, которые опровергаются так же легко, как выдвигаются. В процессе взаимодействия, природа и тип которого уже ясны участвующим сторонам, могут фигурировать и дедукция и индукция. Но опознание типа нового взаимодействия, неожиданного эмпирического факта с имеющимся набором типов ситуаций, личностей, мотивов, зафиксированным в опыте культуры, в языке, происходит путем абдуктивного заключения» (Ионин, 2000, 83). Л. Г. Ионин отмечает, что абдукция не является рефлексивным процессом и именно поэтому между суждением и восприятием нет границы. В результате реализуется тот тип социального понимания, который «отождествляется фактически с прямым и непосредственным восприятием явлений» (Ионин, 2000, 84).

¹¹ На примере действия Иешуа можно видеть, как возникают и используются коммуникативные ресурсы. Прими арестованный формальную редакцию вопроса прокуратора — и поворот в динамике разговора оказался бы маловероятным. Но Иешуа придает высказыванию Пилата статус живого интереса и тем самым получает возможность ситуационной трансформации. Коммуникативное действие подследственного имеет, как нам представляется, важное значение для конституирования педагогического поведения в ситуационно ориентированном образовании.

¹² «Он заключается в том, что социальная структура тождественна эмерджентным свойствам комплекса составляющих ее элементов, то есть свойствам, не характеризующим отдельные элементы этого комплекса. В любой структуре можно выделить элементы, составляющие собственно структуру, и комплекс элементов, из которых структура строится. С аналитической точки зрения это не одно и то же, поскольку комплекс элементов структуры представляет собой лишь механическую совокупность элементов, в то время как собственно структура, в самом широком смысле, определяется взаимосвязями этих элементов, включая как взаиморасположение и косвенные влияния этих элементов, так и прямые связи между ними» (Блау, 1994, 17).

¹³ Тип истинного высказывания о том, кто обладает властью (как правило, это тиран), М. Фуко определяет как парресиастический. Характер высказывания парресиаста таков, что в нем осуществляется полное совпадение между убеждением и истиной. Причем, как отмечает Фуко, о «человеке говорят, что он использует *parrhēsia* и достоин считаться *parrhēsiastes*, только если, говоря истину, он подвергает себя риску или опасности» (Foucault, 2001, 15—16). Для нашего исследования значимым выступает тот ситуационный эффект, который производит парресиаст. В данном случае это анализируемый в тексте паралогический эффект. В образовательном плане происходит не только обращение Пилата к активному самоотношению, но и диалогизация его аутокоммуникативной позиции.

¹⁴ Паралогия — особый тип коммуникации, указание на который сделал один из лидеров постмодернистского мышления Ж.-Ф. Лиотар в своем докладе, посвященном кризису легитимации знания (Лиотар, 1998). При пара-

логическом разговоре, считает Лиотар, люди, придерживающиеся совершенно разных точек зрения, правил и теоретических перспектив, находят способы взаимодействия и взаимопонимания. При этом они учатся друг у друга или пытаются это делать.

Для уточнения значения понятия «паралогия» нам необходимо предъявить тот контекст, в котором его ввел Ж.-Ф. Лиотар. Согласно его теории, одной из основных черт ситуации постмодерна можно назвать распад так называемых «метанарративов», или «великих нарративов», и переход ко множеству локальных высказываний. «Великий рассказ утратил свое правдоподобие, вне зависимости от способа унификации, который ему предназначался» (*Лиотар*, 1998, 92). Под нарративом при этом понимается последовательное и непротиворечивое повествование, описывающее определенную действительность, а также идентичность тех субъектов, которые убеждены в подлинности этой действительности. В данном своем качестве нарратив призван стабилизировать картину мира и субъективность ее носителей. Метанарратив, соответственно, — это такое повествование, которое описывает целостное устройство мира и людей, живущих в этом мире, скрывая при этом сам механизм социального действия такого описания. С точки зрения Лиотара, постмодерн — это распад метанарративов; они становятся сомнительными, проблематичными и, в конце концов, невозможными. Вместо них появляется множество мелких или точечных дескриптивов, позволяющих описывать не реальность в целом, а некоторые ее локальные, или «местные» версии.

Вследствие разнообразия и гетерогенности нарративов не существует общего единого критерия их легитимации. Всякая попытка утвердить единое референциальное основание оборачивается, так или иначе, «террором». Опираясь на учение «позднего» Витгенштейна, Лиотар описывает различные виды высказываний, подчиняющиеся собственным правилам, определяющим их свойства и соответствующее их употребление.

Социальная практика, согласно Лиотару, сформирована из переплетения и наслоения, сложного взаимодействия различных видов гетерогенных высказываний. При этом Лиотар подчеркивает «агонистический характер языковых игр, ориентированных не на согласие, устранение разногласий и консенсус, а, напротив, на разногласие, противоборство, паралогию» (*Чубукова*, 2002, 27). Всякий консенсус при этом носит временный, неустойчивый характер.

Применительно к задачам образовательного диалога положение Лиотара о паралогии может быть проинтерпретировано как стремление видеть эффективность коммуникации не в достигнутом, а в преодоленном консенсусе, в установлении отношений корреляции между высказываниями: «...предполагается, что целью диалога является консенсус. Но, анализируя научную прагматику, мы показали, что консенсус — это лишь одно из состояний дискуссии, а не ее конец. Концом ее скорее является паралогия. При таком двойном констатировании (гетерогенность правил, поиск разногласий) исчезает вера, которая еще двигала исследованием Хабермаса, а именно, что человечество как коллективный (универсальный) субъект находится в поиске своей общей эмансипации посредством регулирования „приемов“, допустимых во всех языковых играх; и что легитимность любого высказывания обеспечивается его вкладом в эту эмансипацию» (*Лиотар*, 1998, 156—157).

В образовании паралогическая коммуникация может выступить условием расширения и конструирования новых отношений. Ее основная функция состоит в блокировании действия традиционных согласований (конститутивных ожиданий) и открытии пространства для взаимодействий нового типа. То есть если традиционно коммуникация направлена на то, чтобы достичь согласованности, снять противоречия и расхождения в понимании (достижение консенсуса, компромисса), что вполне оправдано при решении определенного рода вопросов (политических, экономических и т. д.), то в образовании, как нам представляется, коммуникация может также выполнять и иную, более сложную функцию: акцентирования разногласий и проблематизации границ нашего понимания.

Идеальная модель паралогической коммуникации, предложенная Ю. М. Лотманом (в его терминологии «парадоксальная коммуникация»), использует в своем устройстве идею непереводаемости сообщения. Так часто происходит при взаимодействии разных культур, в диалоге качественно различных психологических реальностей, научных концепций. В этом случае любой перевод ведет либо к редукции сообщения, либо к конфликту процессов смыслообразования. Однако это не конфликт между отдельными текстовыми структурами, а «между языками, реализуемыми в тексте» (Лотман, 2004, 607).

Паралогическая коммуникация использует в своем устройстве идею взаимодействия автономных миров, располагающих индивидуальной системой кодов. Эти миры взаимонепроницаемы. В лучшем случае понятно, что *говорят*, но что говорят, остается за границей понимания. Для того чтобы коммуникация оказалась возможной в принципе, необходимо возникновение «чего-то», преодолевающего различие. Ю. М. Лотман называет это «нечто» «единой семиотической личностью». Интеракция по поводу создания общего символического пространства (здесь важно учесть то обстоятельство, что усилия коммуникантов направляются не на декодирование сообщений, а на выработку символического контекста или метаязыка) обнаруживает две конфликтующие между собой тенденции. С одной стороны, за счет рефлексивных механизмов происходит дальнейшая автономизация и самоидентификация каждой из взаимодействующих инстанций, с другой — в результате кооперативных акций возникает новый групповой субъект — носитель ситуационно возникающего языка (единая семиотическая личность). Образовавшись как новое единство, эта общность вступает в коммуникацию с другими единствами, воспроизводя с ними ту же последовательность активности, что и в первом цикле. «Тенденция к растущей автономии элементов, превращению их в самодовлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают и подразумевают друг друга, образуя структурный парадокс» (Лотман, 2004, 608).

В паралогической коммуникации смыслогенез, как это вытекает из приведенной выше схемы, происходит параллельно на нескольких уровнях: на уровне взаимодействующих единиц и на уровне метаязыка. При этом обобщения уровней, смыслового синтеза не происходит. Возникшая же в акте символического обмена паралогического типа новая семиотико-семантическая структура открывает перед коммуникантами пространство беспрецедентного опыта, новую возможность существования. В принципе уместно го-

ворить о рождении новой культурной формы. Подобная мысль о производительности паралогической коммуникации высказывалась и Лиотаром: «Дифференцирующая деятельность, или воображение, или паралогия, в современной научной прагматике имеет функцией порождать такие метапрескрипции („предпосылки“) и требовать, чтобы партнеры взаимообразно их принимали. Единственной легитимацией, которая в конечном счете обеспечивает принятие такого требования, является то, что это дает возможность производить новые идеи, то есть новые высказывания» (Лиотар, 1998, 154).

¹⁵ Катарсис понимается здесь как механизм примирения противоположных страстей. «Имеет место не столько переход одной позиции (рефлексивной) в другую (экзистенциальную), сколько колебания от одной к другой, подчас настолько близкие, что, пожалуй, следует говорить о двух одновременно протекающих процессах» (Пави, 1991, 140).

¹⁶ Катастрофа в драматургии означает момент, когда действие приближается к своему концу, герой гибнет, расплачиваясь за свою вину или трагическую ошибку, принося свою жизнь в жертву и признавая содеянное (Пави, 1991, 140).

¹⁷ Модус — преходящее свойство, присущее предмету лишь в некоторых состояниях, в отличие от постоянного свойства предмета (атрибута) (Словарь иностранных слов, 1986, 319).

¹⁸ Под институтами в данном случае следует понимать специфическое символическое действие, связанное с «наклеиванием ярлычков» на рутинные процессы. «Исходя из этого институты в общем можно рассматривать как имеющие языковые ярлыки прототипические взаимосвязи и процессы, которые в качестве бесспорной модели „навязываются“ актерам — при подходящих условиях — и черпают из этой бесспорности свою легитимность» (Эссер, 2002, 134).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЧТЕНИЯ КОММЕНТАРИЯ К ЗАПИСИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

А. М. Корбут

В предлагаемой статье я¹ попытаюсь продемонстрировать *один* из возможных способов чтения текста Д. А. Иванова «Комментарий к записи уроков в 3-в классе, произведенной 22.10.90 г.» (см. Приложение 7). Моя задача — выяснить, *каким образом* может читаться этот текст *как* комментарий к записи уроков, где «каким образом» означает «в рамках какого порядка осуществления чтения». Решение этой задачи позволит не только продемонстрировать возможный способ чтения, но и узнать *кое-что* об образовательной ситуации, зафиксированной в записи уроков, комментарием к которой является текст Иванова. Полагаю, что для меня как читателя текста Иванова, для Иванова как комментатора записи уроков, а также для учителей и учеников как участников урока, приемы осуществления педагогической практики рутинным, само собой разумеющимся и оправданным способом являются ресурсом коммуникации (для учителей), комментирования (для Иванова) и чтения (для меня). Я также полагаю, что эти педагогические основания *могут быть* обнаружены в качестве *ресурса*, и что их обнаружение может происходить *изнутри* той практики, ресурсом которой они являются.

Чтобы читать текст Иванова, я должен знать, как читать тексты. Предположим, я это знаю. То есть я не просто знаю русский язык и умею читать, но и умею читать тексты *как* тексты, а не как напечатанные последовательности русских слов. Это значит, что при возникновении необходимости в чтении текста я знаю, с чего начинать и что делать, а также знаю, какого рода характеристики я могу обнаруживать в тексте, чтобы иметь возможность его читать. Это также значит, что я умею читать тексты настолько хорошо, что в процессе чтения у меня не возникает сомнений в своей способности это делать, то есть для меня чтение текстов как текстов является *специфически незамечаемой* деятельностью, не требующей обращения на нее внимания. Наконец это значит, что

я способен осуществлять чтение текстов как *опознаваемую* практику, которая будет понятна любому, кто станет ее свидетелем, и которая будет понятна мне, если я стану ее свидетелем, то есть как практику, которая воплощается в наблюдаемых деталях своей организации.

Я начинаю с самого начала. Я читаю заголовок: **«Комментарий к записи уроков в 3-в классе, произведенной 22.10.90 г.»**². Из заголовка я вижу, что текст Иванова является комментирующим, и предмет его комментария — запись уроков. При этом я рассматриваю комментарий как текст, который всегда отсылает к другому тексту или событию, в данном случае — к записи. Мне известно, что предшествующий тексту Иванова фрагмент книги представляет собой стенограмму урока³ (см. Приложение 6). Я открываю начало данной стенограммы и читаю ее заголовок: **«Запись уроков Куценко Е. Г. — Калмановского А. Б. в 3-в классе»** и ниже: **«Понедельник 22.10.90 г. 9.15»**. По совпадению даты и порядкового номера класса в заголовках данного текста и текста Иванова я вижу, что комментарий Иванова относится к данной стенограмме. Но я также вижу, что Иванов будет комментировать именно запись, а не стенограмму, поскольку встречающаяся в заголовке текста Иванова дата относится к записи, а не ко времени создания стенограммы. Такая датировка также показывает мне, что Иванов имел возможность пользоваться записью, тогда как я могу пользоваться только стенограммой. Тем не менее я вижу, что текст стенограммы называется «записью», хотя сам этот текст не мог быть произведен 22.10.90 г. Для меня, во-первых, стенограмма и запись становятся относящимися к одному и тому же событию — урокам в 3-в классе, во-вторых, стенограмма становится стенограммой именно данной записи и, в-третьих, стенограмма становится записью уроков в 3-в классе. Поскольку я исхожу из того, что запись и уроки проходили одновременно, я прочитываю **«Комментарий к записи»** как **«Комментарий к стенограмме»**.

Таким образом, я устанавливаю, что текст Иванова — это комментарий, полагая при этом, что *весь* текста Иванова является комментарием. Поэтому я начинаю читать текст с его начала: **«Данный комментарий представляет собой попытку восстановить, реконструировать (то есть понять) по отдельным фрагментам занятий в 3-в классе некоторый целостный смысл (цели, идеи, направленность, содержание и т. д.) педагогики (как особой деятельности), которую реализуют Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г.»**. Здесь я останавливаюсь, поскольку вижу, что Иванов в

данном предложении указывает, каким образом мне как читателю необходимо читать его текст. Я рассматриваю данное предложение *именно* как адресованное читателю и *именно* как направленное на прояснение способа чтения последующего текста. Я делаю такое заключение из того, что данное предложение является первым предложением текста, а также из того, что в нем описывается, что **«представляет собой» «данный комментарий»**. Наличие подобного рода «прояснения» говорит мне, что данный текст является в определенном смысле «не художественным» (то есть не литературным), поскольку мне как компетентному члену общества известно, что «художественные» тексты обычно не содержат таких уточнений их собственного характера. В данном случае уточнение используется для того, чтобы указать на неочевидность уточняемого текста, то есть на его воспринимаемую «сложность», связанную с разделением предмета текста и целей его создания: посредством такого уточнения показывается, что то, зачем в тексте говорится о чем-либо, не следует из самого предмета или темы текста. В данном случае это означает, что комментирование записи уроков не является самой себя объясняющей деятельностью. Использование здесь термина «комментарий» — это способ указать на то, каков «парный» данному текст («запись уроков»), но, как следует из первого предложения, сам по себе данный термин не описывает характер деятельности, которая будет совершаться с этим «парным» текстом (комментарий может заключаться в восстановлении, критике, опровержении, лингвистическом анализе и пр.).

Из прочитанной фразы я также узнаю, что Иванов описывает свою деятельность как задачу **«восстановить, реконструировать (то есть понять)»**. Кроме того, я вижу, что предметом «восстановления» являются не «отдельные фрагменты занятий», а **«целостный смысл (цели, идеи, направленность, содержание)»**. Для меня это означает, что комментарий записи будет заключаться в комментировании этой записи посредством введенных Ивановым аналитических категорий (**«смысл», «цели», «идеи», «направленность», «содержание»**). Я понимаю текст Иванова как аналитический текст, что в данном случае означает — как текст, который относится к определенному событию и заключается в комментировании тех или иных аспектов этого события. Из прочитанной фразы я также узнаю, что Иванов будет обращать внимание главным образом на действия учителей, зафиксированные в записи. Поскольку речь идет об **«особой деятельности»**, которую

они «реализуют», и поскольку Иванов называет свою практику «восстановлением», я воспринимаю это как указание на то, что Иванов будет читать стенограмму и зафиксированные в ней слова как «проявления» педагогических действий, требующие «понимания», то есть особой деятельности по обнаружению их «целостного смысла». Следовательно, сами по себе они не обладают характеристиками, позволяющими этот целостный смысл обнаружить. Чтобы его реконструировать, необходимо совершить определенные аналитические действия. В то же время речь идет о «восстановлении» «педагогики» как реализуемой деятельности, то есть вводимые Ивановым термины «смысл», «цели», «идеи» и прочее — это не его категориальный аппарат, а свойства самих педагогических действий. Эти действия будут реконструироваться не посредством данных терминов, а в качестве реальных действий, аспекты которых описываются этими терминами. Таким образом, я понимаю использование Ивановым определенных терминов одновременно как указание на аналитические свойства его текста и на определенные аспекты стенограммы, с которыми он будет иметь дело. Наконец, из прочитанной фразы следует, что запись, о которой говорит Иванов, — это действительно та запись, стенограмма которой помещена перед его текстом, поскольку и в том и в другом случае речь идет о записи уроков Калмановского А. Б. и Куценко Е. Г.

Читаю дальше: **«Естественно, не надо воспринимать данный комментарий как правильный или неправильный, а скорее как один из возможных вариантов понимания, имеющего свои основания»**. Я вижу, что это предложение представляет собой обоснование «субъективности» понимания Иванова, из чего следует, что каждое последующее предложение его текста нужно анализировать так, как если бы перед ним стояли слова: «Я думаю, что...». Я также вижу, что подобного рода восприятие предложений должно использоваться не для понимания работы, осуществляемой Ивановым в своем тексте, а для понимания работы, совершаемой читателем в отношении текста Иванова, то есть в данном предложении Иванов формулирует, в чем может заключаться деятельность чтения его текста. Однако чтобы прийти к такому пониманию, я должен рассматривать данное предложение как относящееся к последующему тексту, а не предыдущему или текущему, то есть это предложение вместе с первым предложением данного абзаца должно восприниматься мной как «еще не комментарий». В качестве основания для подобного вывода я

использую то, что Иванов в указанном абзаце говорит о своем тексте, поскольку он использует слово «комментарий». Это значит, что я прочитываю заголовок текста как способ понимания характеристик этого текста. Читая в заголовке слово «**Комментарий**», я узнаю не то, что Иванов будет говорить о комментарии, то есть я рассматриваю это слово не как указание на предмет обсуждения в тексте; я узнаю, что данный текст представляет собой комментарий. Читая последующий абзац, я рассматриваю обсуждение комментария в качестве способа обсуждения текста, который называется Ивановым «**данный комментарий**», то есть комментарий, который известен читателю и который не включает в себя свое собственное описание. Таким образом, для меня «комментарий» — это одновременно нечто большее, чем текст Иванова, и нечто меньшее. Это нечто большее, поскольку текст Иванова предполагает текст стенограммы. Это нечто меньшее, поскольку в тексте Иванова есть «вводные» фразы, не принадлежащие к собственно комментарию. Узнав, что не весь текст Иванова является комментарием, я решаю, что буду читать только то, что относится к комментарию, но поскольку из первого абзаца не следует, когда начинается комментарий, я решаю *пока* читать все подряд.

Я читаю дальше: «**Для начала выберем стратегию нашего понимания**». Я рассматриваю данное предложение как указание на характер последующего текста, но не всего, а лишь определенной его части, причем незначительной, то есть я рассматриваю действие «выбора», совершаемое «**Для начала**», как действие, которое будет занимать небольшой объем текста. Я делаю такой вывод, поскольку рассматриваю это предложение как описывающее фрагмент текста, в котором обсуждается способ осуществления комментария, но который не составляет сам комментарий и, следовательно, не может быть продолжительным, так как текст Иванова — это текст-комментарий. В силу этого для меня слова «**Для начала**» становятся свидетельством «предваряющего» характера последующего текста, причем «предваряющего» в двух смыслах: с одной стороны, он является предваряющим в отношении последовательности разворачивания текста, то есть в порядке следования: сначала идет предваряющий текст, потом — сам комментарий; с другой стороны, он является предваряющим в том смысле, что описывает какие-то характеристики последующего комментария. Таким образом, термин «начало» прочитывается мной как

обозначающий одновременно местоположение последующего текста, его продолжительность и его характер.

Кроме того, для меня слова «**нашего понимания**» означают, что понимание — это понимание *записи*. Я делаю такое заключение на основании своего вывода о том, что текст, следующий за данным предложением, будет предваряющим комментарий текстом, то есть он будет не только предшествовать собственно комментарию, но и что-то о комментарии говорить. Это значит, что обсуждение в предваряющем тексте «понимания» — это обсуждение понимания записи, поскольку, как следует из истории моего чтения текста Иванова, именно в обсуждении записи должен состоять комментарий. Зная теперь, что, говоря «понимание», Иванов имеет в виду «понимание записи», я делаю вывод, что в дальнейшем речь пойдет не о записи, а о том, как эта запись понимается Ивановым. При этом речь будет идти о «стратегии» понимания, то есть дальнейший текст будет представлять собой последовательность аналитических утверждений, поскольку «выбор стратегии» — это деятельность, предметом которой является не запись уроков, а понимание этой записи Ивановым.

Основываясь на этих наблюдениях и знании того, что разбивка текста на абзацы означает тематическое разделение, я решаю пропустить данный абзац и начинаю читать со следующего, чтобы установить, действительно ли это так и, соответственно, нужно ли мне читать весь абзац (поскольку я читаю текст Иванова как комментарий, то полагаю, что читать то, что не относится к комментарию, не нужно): «**Таки образом, стратегия нашего понимания того, что делают Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г., заключается в том...**» — здесь я вижу, что данное предложение является «подведением итогов» предшествующего обсуждения «стратегии нашего понимания» (на что мне указывает использование фразы «**Таки образом**», в которой «**Таки**» я воспринимаю как слово с опечаткой, а также использование этой фразы вместе с фразой, полностью идентичной встречавшейся в предыдущем прочитанном предложении: «**стратегия нашего понимания**»), откуда я делаю вывод, что *весь* предыдущий абзац был посвящен стратегии понимания и поэтому мне нет необходимости его читать, — «...чтобы искать и находить в себе те идеи и смыслы, которые могли бы помочь нам увидеть за отдельными фрагментами диалогов, словами и высказываниями, вопросами, утверждениями и отрицаниями те ядерные идеи, смыслы, составляющие основание педагогической деятельности, педагогического созна-

ния наших коллег». Я воспринимаю прочитанное предложение как продолжение обсуждения Ивановым стратегии своего понимания, то есть как продолжение «предваряющего» комментарий обсуждения. Соответственно я решаю, что и данный абзац может быть *весь* посвящен обсуждению стратегии понимания Ивановым записи. Чтобы проверить это, я, как и в предыдущем случае, пропускаю текущий абзац и начинаю читать следующий.

Я читаю: «**Итак, понедельник, второй урок (на первом уроке запись не производилась)**». Данное предложение говорит мне кое-что о предшествующем и последующем тексте. Я вижу, что оно носит «итоговый» характер, поскольку начинается со слова «**Итак**». Я также вижу, что подводимый итог относится не к предыдущему предложению, а к более продолжительной части текста, поскольку такого рода подведение итогов обычно обозначает завершение обсуждения темы. В то же время в данном случае я рассматриваю итоговость не как суммарность, то есть для меня данное предложение не резюмирует предшествующий текст. Видя, что это первое предложение абзаца, я анализирую его как начало новой темы и способ указания на тот аспект предшествующей темы, который будет обсуждаться в последующем. Это значит, что предыдущее обсуждение скорее всего относится к иной теме. Кроме того, я вижу, что это предложение является началом комментария, поскольку в нем речь идет об обстоятельствах урока, которые к тому же описываются посредством перечисления («**понедельник, второй урок**»). Я воспринимаю перечисление тех обстоятельств ситуации урока, которые мне уже известны (о чем, полагаю я, знает Иванов) и которые не говорят мне о ней ничего нового, в качестве указания на то, что Иванов начинает собственно комментарий. Иными словами, я воспринимаю перечисление известных мне обстоятельств урока как «возвращение» Иванова к той записи, которая является предметом комментария, и «возвращение» к ней именно как к предмету комментирования, которое этим возвращением и начинается. Для меня «**понедельник, второй урок**» — это *практически* все, что я, как читатель, знаю о записанном уроке (за небольшими исключениями: во-первых, я не знаю, что это второй урок и, во-вторых, я знаю, что это урок в 3-в классе и что его ведут Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г.) и *все*, что я, как читатель, знаю о месте и времени проведения урока (то есть в данном случае я использую слово «**понедельник**» как указание на *время* проведения урока, а слово «**урок**» — как указание на *место* его проведения). Следовательно, для меня «**понедель-**

ник, второй урок» — это *почти* полное описание предмета комментирования, как он мне известен из истории моего чтения.

Установив, что данное предложение является началом комментария, я делаю вывод, что предшествующий абзац, скорее всего, посвящен чему-то другому и поэтому его нет необходимости читать. Кроме того, из прочитанного предложения следует, что Иванов знает об обстоятельствах зафиксированного на записи урока больше, нежели я: он знает, что запись предыдущего урока **«не производилась»**. Мне пока не ясно, означает ли это, что он знает больше и о самом записанном уроке. Я решаю читать дальше, поскольку полагаю, что последующий текст относится к комментарию, и потому что мне необходимо установить, знает ли Иванов больше о записанном уроке либо он знает больше только об обстоятельствах урока. Если он знает больше о самом уроке, это будет означать, что его комментарий касается не только размещенной перед его текстом стенограммы, но и *чего-то еще*, вследствие чего мое чтение текста Иванова должно осуществляться иначе, нежели до сих пор, так как я *пока* исхожу из того, что Иванов комментирует именно размещенную перед его текстом стенограмму.

Я читаю: **«Понедельник — начало новой учебной недели»**. Я вижу, что в данном предложении Иванов продолжает свой комментарий, и этот комментарий касается «понедельника». Слово сочетание **«начало новой учебной недели»** — как пояснение того, что такое **«Понедельник»**, — не содержит в себе ничего нового для понимания стенограммы. В то же время такого рода непроясняющее пояснение позволяет мне рассматривать данное предложение как указание на выделенную Ивановым тему обсуждения. Из предыдущего предложения он выделяет определенную часть, которая теперь становится предметом комментирования, и комментируется она как предмет анализа, а не как характеристика записи и записанной ситуации. Если в предыдущем предложении анализируемые характеристики урока описывались как характеристики парного текста — текста стенограммы, то теперь Иванов переформулирует одну из них так, чтобы я мог анализировать ее как предмет комментирования.

Поскольку это говорит мне, что Иванов продолжает комментирование, я читаю дальше: **«Стоп! Начало, это что такое? Начало, продолжение старого или зарождение нового? Начало как остановка и как возобновление движения? Начало как обязательный перерыв в непрерывности, мостик между старым и новым?»** По данному отрывку текста Иванова я вижу следующее:

- 1) он осуществляет собственно комментирование;
- 2) комментирование означает для него описание определенной характеристики стенограммы с ее последующим анализом;
- 3) последующий анализ не основывается на каких-либо иных отрывках стенограммы, помимо тех, в которых обнаруживается анализируемая характеристика;
- 4) та характеристика стенограммы, последующий анализ которой проводит Иванов, является переформулированной.

Иванов комментирует «Начало», а не «понедельник», то есть рассматривает стенограмму как то, что требует прояснения, прежде чем может быть подвергнуто анализу. Для меня это означает, что Иванов в качестве комментария рассматривает не весь свой текст, а только те его отрывки, которые посвящены анализу стенограммы. Собственно описания стенограммы, даваемые в тексте, не могут быть основой для анализа. Их необходимо сначала переформулировать. Я понимаю, что Иванов начинает анализ и что этот анализ не связан с комментированием тех или иных характеристик ситуации урока. Предметом анализа является характеристика ситуации урока, переформулированная в виде темы анализа.

Я предполагаю, что Иванов, скорее всего, будет продолжать свой анализ на протяжении всего абзаца. Чтобы проверить это и установить, не содержатся ли в данном абзаце какие-либо еще описания стенограммы, которые Иванов может переформулировать в качестве темы анализа, я *просматриваю* данный абзац до конца. Я делаю это таким образом, чтобы мне на глаза попадались возможные элементы описания ситуации урока: упоминания имен, взятые в кавычки фразы, упоминание пространственных или временных обстоятельств урока. В ходе просмотра мне на глаза попадает фраза: «**Покой, остановка — это не пассивность**», из которой я заключаю, что Иванов продолжает свой анализ, и этот анализ не основывается на характеристиках ситуации урока.

Я просматриваю абзац до конца и начинаю читать следующий, поскольку вижу, что Иванов на протяжении всего абзаца комментирует ту характеристику урока, которую он переформулировал в начале абзаца: «начало». Я полагаю, что новый абзац может быть посвящен обсуждению иной характеристики ситуации урока и поэтому начинаю читать его с начала: «**Теперь мне становится понятным в целом, что делала Елена Григорьевна Куценко на первых двух уроках в 3 “В” классе в понедельник**». Я вижу, что Иванов переходит от анализа переформулированной характеристики отрывка стенограммы к его описанию. Он упоминает действующее

лицо, называет номер класса и указывает день недели. Из этого предложения я также узнаю, что дальше Иванов будет описывать то, как он понимает действия Елены Григорьевны Куценко, то есть не будет проводить анализ, а будет комментировать стенограмму. Это свидетельствует о том, что в предыдущем абзаце не столько комментировалась запись урока, сколько происходило формулирование того, благодаря чему **«становится понятным»**, в чем именно состоят действия учительницы. Это означает, что при чтении стенограммы самой по себе такое понимание не может быть достигнуто; для его достижения необходимо формулирование определенных аналитических утверждений. Соответственно речь учительницы, зафиксированная в стенограмме, — это речь, значение которой комментируется Ивановым как значение, требующее «понимания». Я также вижу, что Иванов обладает большим знанием о ситуации, нежели я: он говорит о том, что делала Елена Григорьевна Куценко на двух уроках (хотя запись первого **«не производилась»**). Поскольку я исхожу из того, что комментарий Иванова является комментарием стенограммы, а не ситуации урока, я полагаю, что либо такого рода «расширенное» знание Ивановым обстоятельств зафиксированного в стенограмме урока привлекается им для анализа имеющейся стенограммы, а не урока, либо вообще им не используется. Поскольку до сих пор я не встречал свидетельств того, что избыточное знание особенностей ситуации урока Ивановым используется им для анализа тех ситуаций или обстоятельств, которые могли не попасть в стенограмму, я решаю в дальнейшем, пока не появится доказательств обратного, исходить из *полноты* соответствия между стенограммой и комментарием Иванова, то есть решаю рассматривать избыточное знание Иванова как характеристику его знакомства с ситуацией урока (знакомства, обеспечивающего анализ ситуации урока), а не как характеристику его комментария.

Я продолжаю читать, поскольку понимаю, что Иванов сейчас будет осуществлять комментарий отрывка стенограммы. Я читаю: **«Она со своими учениками осуществляла, реализовывала именно “начало”**». Я читаю данное предложение следующим образом: **«Она со своими учениками осуществляла, реализовывала именно “то, о чем я говорил в предыдущем абзаце”**», основанием для чего мне служат кавычки, в которые взято слово **«начало»**. Для меня «начало» является термином, который обсуждался Ивановым в предыдущем абзаце и который не может рассматриваться в отрыве от моей локальной истории чтения. В данном

предложении я также обнаруживаю, каким образом мне следует понимать предшествующее обсуждение «начала»: это было обсуждение того, в чем состояла деятельность учительницы вместе с ее учениками. Таким образом, использование слова «начало» является для меня свидетельством того, что Иванов *комментирует* текст стенограммы, то есть использует определенный отрывок стенограммы для обнаружения характеристик стенограммы, переформулирование которых позволит ему описать данный фрагмент посредством особых аналитических категорий. Аналитичность текста Иванова при этом, — это не то, что должно «стать незаметным» в процессе чтения стенограммы. Напротив, это то, что *должно* быть отделено от самой стенограммы и что *должно* использоваться в качестве средства чтения текста Иванова.

Прочитанное предложение показывает, что в дальнейшем Иванов, скорее всего, продолжит комментирование, поэтому я иду дальше: «**Они учились перекидывать мостик между своим прошлым и своим будущим**». Я вижу, что Иванов говорит метафорично. Я также вижу, что метафора мостика — это метафора, относящаяся к «началу», поскольку она уже использовалась в предыдущем абзаце; она используется в предложении, следующем за предложением, в котором упоминается «начало»; в обоих предложениях речь идет о том, что делалось в классе. В то же время использование Ивановым метафоры рассматривается мной как комментирующее действие: он описывает характеристики реальной ситуации урока, и описывает их так, что это описание не может быть идентифицировано как название обстоятельств проведения урока.

Я читаю дальше, поскольку вижу, что Иванов продолжает комментирование: «**По механизму это “перекидывание мостика” выглядит примерно следующим образом**». Я вижу, что дальше Иванов будет описывать «перекидывание мостика» «**по механизму**», то есть это будет не просто описание действий, зафиксированных в стенограмме, а описание «механизма». «Механизм» я прочитываю как предмет анализа, сформулированный самим Ивановым и составляющий описание реальных действий как действий комментируемых.

Это значит, что Иванов продолжает комментирование, поэтому я читаю дальше: «**1. Восстановление событий прошлой недели (что делали в классе, что обсуждали, какие темы обсуждали, с чем были связаны те или иные события и т. п.) [фрагмент “Б”]**». Тут я останавливаюсь, поскольку вижу, что фрагмент, о

котором идет речь («фрагмент “Б”»), — это *фрагмент стенограммы*. Я вижу это следующим образом. В качестве основания для вывода о том, что речь идет о фрагменте стенограммы, я использую факт применения Ивановым для обозначения фрагмента буквы алфавита. Как компетентный член общества, я знаком с таким способом обозначения фрагментов текста, однако я не знаю, применяется ли он подобным образом *в данном конкретном случае*. Чтобы прояснить это, я использую локальную историю своего чтения, из которой можно заключить, что в данном отрывке своего текста Иванов описывает «механизм перекидывания мостика», то есть механизм совершения учителем и учениками определенных действий, зафиксированных в стенограмме (я знаю, что они зафиксированы в стенограмме и что их нельзя прочитать в стенограмме, не прочитав текста Иванова). Кроме того, я использую содержание только что прочитанного предложения: я прочитываю его как описание того, что происходит в классе. Я прочитываю это описание как описание, которое можно анализировать в качестве описания происходящего в классе *Ивановым*, поскольку рассматриваю использование слова «**Восстановление**» как свидетельство «аналитичности» текста (для меня «восстановление» — это слово, используемое в косвенном значении и обозначающее не только характер действий участников урока, но и характер действий Иванова) и одновременно рассматриваю использование слов «**прошлой недели**» как свидетельство его «описательности».

Я также вижу, что Иванов *делит* стенограмму на фрагменты. Я определяю это следующим образом. Я обращаю внимание на то, что для обозначения фрагмента используется буква алфавита. Я полагаю, что использование буквы алфавита означает разбиение Ивановым стенограммы на *точные* фрагменты. Поскольку раньше о разбиении на фрагменты ничего не говорилось, я полагаю, что об этом будет говориться в дальнейшем. Чтобы установить это, я прочитываю весь список из четырех пунктов полностью:

«1. **Восстановление событий прошлой недели** (что делали в классе, что обсуждали, какие темы обсуждали, с чем были связаны те или иные события и т. п.) [фрагмент “Б”].

2. **Определение того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему** [фрагмент “В”].

3. **Конкретизация сделанного выбора** (смысл, форма, содержание) [фрагмент “Г”, “Ж”].

4. Выбор формы организации работы на уровне класса (ребята решают, каждый для себя, какая для них форма работа — индивидуальная или работа в группе, наиболее сегодня подходит [фрагмент “Д”]).

Я вижу, что фрагменты обозначены буквами алфавита, причем первой буквой является буква «Б», откуда можно сделать вывод, что должен быть и фрагмент, обозначаемый буквой «А», поскольку использование букв алфавита предполагает их последовательное применение для наименования фрагментов без пропусков. То же самое касается буквы «Е», которая отсутствует, но должна располагаться между буквами «Д» и «Ж» (буква «Ё» в подавляющем большинстве случаев при создании списков опускается). Также обращает на себя внимание нарушение порядка следования букв в пункте 3, где за «Г» сразу идет «Ж». Пока для меня значение этого нарушения непонятно.

Я также вижу, что данный список необходимо понимать как описание одной деятельности («перекидывание мостика»), причем как описание *генетическое*, то есть описание, последовательность которого соответствует последовательности реальных действий в реальном мире. Я рассматриваю указание на определенный фрагмент как указание на тот отрывок стенограммы, в котором зафиксированы действия, аналитическими описаниями которых являются описания, даваемые Ивановым в данном списке. То, что фрагменты обозначены идущими друг за другом буквами алфавита, означает, что Иванов рассматривает последовательность фиксации речи в стенограмме в качестве последовательности совершения действий, описаниями которых являются описания, даваемые им в данном списке. Вывод о генетическом характере данного перечня оправдан также содержанием описаний Иванова. В первом пункте речь идет о «прошлой неделе», а во втором — о «сегодня». Кроме того, во втором пункте говорится об «определении того, чем кто хочет заниматься», а в третьем — о «конкретизации выбора», что значит — «конкретизации определения».

Таким образом, я понимаю, что без прояснения того, каким образом Иванов разделил стенограмму на фрагменты, нельзя понять, что именно Иванов комментирует, поскольку теперь я знаю, что он комментирует не запись, а точно обозначенные фрагменты записи. Я решаю, что мне необходимо выявить, каким образом Иванов разделил стенограмму на фрагменты, поскольку в самом прочитанном тексте точных указаний на это не содержит-

ся. Я решаю действовать по порядку и сначала установить те фрагменты, которые обозначены в прочитанном списке.

Первое, с чем я сталкиваюсь при попытке обнаружения данных пяти фрагментов, — необходимость определения того, что представляют собой описания фрагментов, даваемые Ивановым. Во-первых, из его слов следует, что эти описания являются описаниями *деятельности*, осуществляемой в данной ситуации («**восстановление**», «**определение**», «**конкретизация**», «**выбор**») и, значит, они описывают речь, поскольку в стенограмме отражены в основном речевые действия участников ситуации. Во-вторых, из его слов не следует, *кто* осуществляет данную деятельность; этими «кто» в равной степени могут быть и учителя, и ученики.

Я читаю список Иванова по порядку и сначала определяю возможные границы фрагмента «**Б**». Поскольку я начинаю с фрагмента «**Б**» и знаю, что за фрагментом «**Б**» будет следовать фрагмент «**В**», для меня принципиальным становится установить границу между фрагментами «**Б**» и «**В**», в то время как граница между фрагментами «**А**» (который отсутствует в списке Иванова) и «**Б**» пока может быть оставлена на потом. Я использую описание Иванова как точное описание того, что делают учитель или ученики в данной ситуации. Я использую его следующим образом: беру фразу «**Восстановление событий прошлой недели**» и прочитываю ее как «[Восстановление] [событий] [прошлой недели]», где «**Восстановление**» является описанием типа высказываний⁴ учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; «**событий**» является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; «**прошлой недели**» является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников. При помощи *так* прочитанного описания Иванова я просматриваю стенограмму, выявляя в ней те высказывания, которые соответствуют *так* прочитанному описанию Иванова. Моя цель — обнаружить *последнее* высказывание, соответствующее описанию Иванова. Просмотр высказываний я начинаю с середины первой страницы, поскольку предполагаю, что объем выделенного Ивановым фрагмента будет «разумно» большим⁵. Исходя из того допущения, что начало и конец каждого фрагмента текста соответствуют смене говорящих, я не прочитываю текст целиком, а *просматриваю* его на предмет наличия

фраз, удовлетворяющих тем характеристикам, которые были вычитаны мной в описании данного фрагмента Ивановым. При обнаружении этих фраз я использую их для характеристики всего содержащего их высказывания (произнесенного одним говорящим) как подходящего или нет для отнесения к фрагменту «Б». Но даже в такой урезанной форме мне нет нужды просматривать текст, последовательно анализируя реплики говорящих при помощи *подсказок*, содержащихся в них (тем более, что в качестве подсказки используется любой фрагмент высказывания, попавшийся на глаза; если попавшаяся на глаза часть высказывания не позволяет использовать ее как подсказку и если в высказывании содержатся другие части, то есть если высказывание не прочитано сразу целиком, возникает необходимость в дополнительном поиске, позволяющем охарактеризовать данное высказывание как относящееся либо не относящееся к фрагменту «Б»). Текст просматривается таким образом, чтобы можно было, используя минимальное число подсказок, максимально быстро установить характер всего высказывания, содержащего или нет подсказку. Это не значит, что моя деятельность чтения заключается целиком и полностью в выискивании подсказок на основе квазиматематического расчета вероятности их появления (например, я мог бы анализировать не каждое высказывание, а каждое второе или четвертое высказывание). Я использую *любую* попавшуюся на глаза фразу и пытаюсь определить, можно ли придать ей характер подсказки и использовать для описания включающего ее высказывания.

Поскольку моя задача — найти *последнее* высказывание, удовлетворяющее критериям, в качестве набора которых я прочитал описание данного фрагмента Ивановым, мне необходимо также знать, «о чем» будет следующий фрагмент — «В». Я могу обойтись и без этого, однако тогда усложнится моя задача или ее выполнение станет невозможным, поскольку, несмотря на то, что высказывание, больше не относящееся к фрагменту «Б», автоматически относится к фрагменту «В», всегда существует возможность переопределения своего прочтения описания данного фрагмента Ивановым: я могу, например, пересмотреть свое прочтение таким образом, как если бы описание Иванова описывало только часть высказываний, встречающихся в данном фрагменте, а не каждое из них. Иными словами, если высказывание нельзя охарактеризовать как соответствующее описанию Ивановым фрагмента «Б» в моем прочтении, это не означает, что оно не принад-

лежит фрагменту «Б». Таким образом, мне необходимы дополнительные ориентиры, содержащиеся в описании Ивановым фрагмента «В», которые позволят мне одновременно определить, соответствует ли то или иное высказывание моему прочтению описания фрагмента «Б» Ивановым и соответствует ли то или иное высказывание моему прочтению описания Ивановым фрагмента «В». Только то высказывание, которое *уже* не является частью фрагмента «Б» и *уже* является частью фрагмента «В», является первым высказыванием фрагмента «В»⁶.

Допустим, я подобным образом просматриваю стенограмму, начиная с середины первой страницы, и мне на глаза попадает фраза: «**оказывается была лицейская неделя**». Я рассматриваю данную фразу как подсказку, позволяющую установить характер всего высказывания. В данной фразе речь идет о неделе, которая была и которая описывается как «лицейская». Вне зависимости от того, что означает в данном случае ее характеристика как «лицейской» (а определить это можно из предыдущих и последующих высказываний учеников и учителя), такое ее описание делает из нее «событие», обладающее определенными качествами: это не любая неделя, а неделя, содержание которой может быть как-то поименовано в соответствии с происходившими событиями. Наконец, фраза по своему типу может быть идентифицирована как «восстановление», поскольку она сообщает о прошлых событиях и обозначает их характер. В случае недостаточной обоснованности такого вывода в его пользу может быть привлечена предыдущая фраза («**вспомнили косвенно, что**»), которая прямо указывает на характер совершаемого действия. «Восстановление» обнаруживается не только как характеристика совершаемой речевой деятельности, но и как прямое содержание фразы (где «**вспомнили**» означает «восстановили»). Таким образом, фраза «**оказывается была лицейская неделя**» позволяет охарактеризовать все содержащее ее высказывание как принадлежащее фрагменту «Б». Однако такая характеристика в то же самое время означает невыполнение стоящей передо мной задачи, если я не осуществлю дополнительные действия, связанные с анализом следующей попавшейся на глаза фразы. Только в этом случае я смогу установить, является ли данное относящееся к фрагменту «Б» высказывание *последним* высказыванием, относящимся к этому фрагменту. Любое мое действие чтения фразы приобретает значение для выполнения задачи лишь в той мере, в какой оно

связано с последующими и предыдущими действиями чтения. Прочитывание фразы «оказывается была лицейская неделя» как последней фразы фрагмента «Б» или не последней фразы фрагмента «Б» происходит лишь после осуществления чтения следующей попавшейся на глаза фразы.

Таким образом я просматриваю текст до тех пор, пока не обнаруживаю высказывание, которое может быть последним во фрагменте «Б». Однако вопрос о том, насколько достоверна установленная мной характеристика высказывания как «последнего», решается не путем соотнесения двух последних прочитанных мной фраз, а посредством дополнительной деятельности, заключающейся в *полном* прочитывании того высказывания, которое претендует на статус последнего во фрагменте «Б», и того высказывания, которое претендует на статус первого во фрагменте «В». Допустим, что в процессе чтения я установил, что роль первого высказывания скорее всего может исполнять высказывание, содержащее фразу «Еще мы ходили на выставку воздушных змей», а роль второго — высказывание, содержащее фразу «Ну, так вернемся теперь к дню сегодняшнему». Чтобы проверить это, мне необходимо полностью прочитать то и другое высказывания. В то же время «полнота» в данном случае относительна, поскольку для меня полным является такое чтение, которое позволяет с достаточной (для текущей задачи) степенью уверенности говорить о том, что высказывание прочитано полностью. В случае первого высказывания его полное прочтение означает прочтение его целиком, но в случае второго высказывания полное прочтение не обязательно означает прочтения высказывания целиком (до слов «Света, пожалуйста»). Я буду читать это высказывание до тех пор, пока у меня будут оставаться сомнения в верности моей квалификации данного высказывания как первого во фрагменте «В». Например, мне вполне может хватить первых двух строчек: «Да! Только не змей, а змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки? Ну, так вернемся теперь ко дню сегодняшнему». «Полнота» прочтения указывает на характер чтения, а не его объем: на то, что я читаю «сплошняком», а не на то, что я читаю высказывания «целиком» (совпадение полноты и цельности не обязательно и является способом подтверждения своего прочтения только в отдельных случаях). Иными словами, я читаю полностью только в той мере, в какой это позволяет мне сказать, что *ничего не было упущено*. Если мой предыдущий способ чтения состоял в анализе по-

падающихся на глаза фраз, то есть всегда была возможность указать мне, что я что-то пропустил и потому мои выводы не до конца достоверны, то теперь я читаю *без пропусков*, что гарантирует моему способу чтения и моим заключениям достаточную (для текущей задачи) степень правдоподобия.

Итак, я полностью читаю одно за другим два высказывания («Еще мы ходили на выставку воздушных змей» и «Да! Только не змей, а змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки? Ну, так вернемся теперь ко дню сегодняшнему») и прихожу к выводу о правильности моей первой классификации. Что в данных высказываниях позволяет мне судить об этом⁷? Первое высказывание можно быстро опознать как «восстановление событий прошлой недели». То, что это восстановление событий, ясно из самого высказывания (соответственно, о восстановлении говорит форма прошедшего времени глагола, а о событии — фраза «**ходили на выставку воздушных змей**»⁸). То, что речь идет о событиях прошлой недели, а не каких-либо других, следует, по большей части, из локальной истории чтения, однако важную роль здесь играет и то, что три выделенных мной из описания Иванова критерия анализа фраз в тексте связаны друг с другом и используются мной в виде единого описания, относящегося к одной фразе. Наличие во фразе характеристик, позволяющих применять к ней один из критериев, означает и возможность применения остальных критериев. Любая фраза, опознанная в качестве «восстановления», будет наделяться характеристиками «восстановления событий прошлой недели». (В то же время такого рода целостность критериального описания специфична для данного конкретного случая и не может быть распространена на другие ситуации.)

Второе высказывание («Да! Только не змей, а змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки? Ну, так вернемся теперь ко дню сегодняшнему») обладает качествами, позволяющими анализировать его как принадлежащее к фрагменту «В». Для этого я использую описание данного фрагмента Ивановым, прочитанное следующим образом: фраза «**Определение того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему**» прочитывается мной как «[Определение] [того, чем] [кто] [хочет] [заниматься] [сегодня] и [почему], где «**определение**» является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное описание содержания высказываний учителя или учеников; «**того, чем... заниматься**» является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой букваль-

ное содержание высказываний учителя или учеников; **«кто»** является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; **«хочет»** является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; **«сегодня»** является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; **«почему»** является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников.

Используя данную схему чтения, я анализирую текущее высказывание. Я анализирую данное высказывание как состоящее из двух частей: **«Да! Только не змей, и змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки?»** и **«Ну, так вернемся теперь ко дню сегодняшнему»**. Первая часть состоит в ответе учителя на предыдущее высказывание ученика и двух близких по значению фраз: **«Ну, все теперь?»** и **«Подобрали все крошки?»** Я вижу, что данный эпизод высказывания принадлежит фрагменту «В», но одновременно является способом осмысления фрагмента «Б». В описании фрагмента «Б» Ивановым помимо «основной» фразы **«Восстановление событий прошлой недели»** дается «уточнение» в скобках: **«(что делали в классе, что обсуждали, какие темы обсуждали, с чем были связаны те или иные события и т. п.)»**. Это уточнение я воспринимаю как «расшифровку» предыдущей фразы и как указание на характер и самой деятельности восстановления, и содержания этой деятельности. Описываемый в данном случае предмет деятельности — это в основном действия в классе (**«что делали в классе, что обсуждали, какие темы обсуждали»**). Из описания можно сделать вывод, что «события прошлой недели» — это события в классе, а не вообще любые события, то есть, что это события, касающиеся локального сообщества и связанные с учебной деятельностью. В то же время даже такое уточнение оказывается слишком широким, поскольку реакция учителя (**«Да! Только не змей, а змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки?»**) на фразу ученика⁹ (**«Еще мы ходили на выставку воздушных змей»**) придает этой фразе характер «отклонения» от деятельности «воспроизведения событий прошлой недели». Учитель лишь корректирует высказывание ученика, но никак на него не реагирует и сразу «подводит итог». Тот порядок фраз, который он использует, поз-

воляет говорить, что учитель считает тему исчерпанной, и о ее исчерпанности для него свидетельствует как раз предыдущая фраза ученика, которая, формально попадая в категорию «**Восстановление событий прошлой недели**», не попадает в категорию «**Восстановление событий прошлой недели в классе**», причем не всех событий, а связанных с определенными обстоятельствами (можно предположить, что «поход на воздушных змей» был также событием в классе, поскольку ученик говорит «**мы**» и повторяет ту форму высказывания, которая уже использовалась другими учениками раньше). Учитель, как и Иванов, рассматривает в качестве предмета восстановления события *в классе*, однако учитель, кроме того, отбирает *определенный* класс событий, восстановление которых рассматривается им как деятельность, совершаемая совместно всеми участниками ситуации.

Фраза учителя «**Ну, все теперь? Подобрали все крошки?**» показывает, что «восстановление» закончено, поскольку она указывает участникам ситуации, что ученики больше не могут восстановить те события, которые должны быть восстановлены. После этого учитель вместе с учениками «возвращается к дню сегодняшнему». То, что свою деятельность он описывает как «возвращение», указывает на необходимость изменения способа осмысления типа высказываний, используемых учителем или учениками. Он также прямо говорит о «сегодняшнем дне», в силу чего я могу уже на уровне содержания фразы отнести ее к фрагменту «В», как он описывается Ивановым. Учитывая предыдущую работу чтения фразы ученика и реакции на нее учителя, я делаю вывод о достаточности оснований для квалификации данного высказывания как относящегося к фрагменту «В» и об отсутствии необходимости читать дальше.

Таким образом, сплошное чтение этих двух высказываний позволяет говорить о том, что мне удалось обнаружить границу между высказываниями «Б» и «В». В процессе анализа я установил, что описание данного фрагмента Ивановым соотносится с описанием данного фрагмента учителем и учениками, которое можно прочесть в самой стенограмме. Иванов устанавливает границу между фрагментами «Б» и «В» там, где эта граница устанавливается поведением учеников и учителя и состоит в осуществлении специфических действий, которые понятны всем участникам ситуации как завершение одного эпизода их взаимодействия и начало другого. Иванов, вводя аналитические категории «**фрагмент “Б”**» и «**фрагмент “В”**» и аналитически описывая их, основывается на

совместном знании данной ситуации вместе с учителем и учениками. Так же, как и для них, для него переход от одного фрагмента к другому означает смену типа или содержания высказываний, воплощаемую в деталях их речевых практик. В то же время в его описании каждого фрагмента не содержится описания деталей практик; совершаемая мной работа обнаружения его описания *в деталях* практик не состоит в работе обнаружения *деталей* практик. Я, прочитав его описание, должен *в деталях* практик обнаружить аналитические категории «фрагмент “Б”» и «фрагмент “В”» и использовать аналитические описания частей стенограммы как буквальное описание происходящего в классе.

Установив (в той мере, в какой она удовлетворяет целям моей практической деятельности) границу между фрагментами «Б» и «В», я иду дальше по списку Иванова и перехожу к установлению границы между фрагментами «В» и «Г», для чего прочитываю словосочетание «**Конкретизация сделанного выбора**» как «[конкретизация] [сделанного выбора]», где «**Конкретизация**» является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; «**сделанного выбора**» является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников¹⁰. «Выбор» в данном случае осмысливается как термин, прямо связанный с предыдущим пунктом списка. Я использую термин «выбор» в качестве описания деятельности, состоящей в «определении того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему». Я делаю это на основании последовательности пунктов списка, идущих друг за другом (пункт «2» и «3»), на основании последовательности описываемых в пунктах списка фрагментов стенограммы (фрагменты «В» и «Г») и на основании понимания выбора как деятельности, которая *может быть* описанием деятельности, состоящей в «определении того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему». «Выбор» как описание деятельности, состоящей в «определении того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему», является организационным моментом осуществления деятельности чтения списка, в то время как «определении того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему» как описание деятельности, воплощенной в речевой практике, зафиксированной в стенограмме, является организационным моментом осуществления деятельности чтения стенограммы. Однако это создает дополнительные трудности с установлением границы между фрагментами «В» и «Г». Если часть описа-

ния одного из них является описанием описания второго, то практика чтения требует установления отношения высказывания к тому или иному фрагменту не через прочитывание пунктов списка как операционализируемых критериев, отнесением к которым может обосновываться практика чтения, а через прояснение самих пунктов списка посредством чтения стенограммы. Моя задача — одновременно читать стенограмму как то, что описывается в пунктах списка, и как то, что описывают сами пункты списка. Граница между фрагментами «В» и «Г» в таком случае может устанавливаться лишь как проблема, решение которой связано с чтением пунктов списка.

Я начинаю читать стенограмму приблизительно с фразы **«Так, то стихотворение, которое ты выписала»**. Следуя дальше по тексту, я останавливаюсь на фразе **«Я еще предлагаю, как я в субботу предлагала, ощущения свои сравнить к одному и второму»**. Данная фраза рассматривается мной как подсказка, говорящая, что текущее высказывание может быть отнесено к фрагменту «В», поскольку в нем говорящий предлагает определенный способ деятельности. Я соотношу данное высказывание с двумя элементами описания Иванова, которое он дает в пункте 2 своего списка: к тому, что касается **«того, чем... заниматься»**, и к тому, что касается **«кто»**. Я полагаю, что в данном случае использование элементов описания вместо целостного описания оправдано, поскольку начало фрагмента было установлено с достаточной для моих практических целей достоверностью.

То, что данный фрагмент был установлен и отделен от предыдущего фрагмента «В» именно на основании временной отнесенности фрагментов соответственно к «сегодня» и к «прошлой неделе», определяет мое восприятие любой предполагаемой части фрагмента «В». Я анализирую (если против этого нет веских возражений) фразу **«Я еще предлагаю, как я в субботу предлагала, ощущения свои сравнить к одному и второму»** как «определение того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему». В данном конкретном случае фраза произносится от лица одного конкретного ученика, однако описание Ивановым этого фрагмента прочитывается мной как подразумевающее, что, во-первых, «чем кто хочет заниматься» устанавливается посредством различных высказываний разных говорящих и, во-вторых, что каждый говорящий сам «определяет», чем он хочет заниматься. Иными словами, я прочитываю слово **«хочет»** как слово, описывающее тип высказывания (и этот тип — высказывание от первого лица), а слово **«кто»** — как слово, обосновывающее множественность говоря-

щих, «определяющих» свои желание. В этом плане фраза **«Я еще предлагаю, как я в субботу предлагала, ощущения свои сравнить к одному и второму»** полностью соответствует описанию данного фрагмента Ивановым и уточняет это описание. Прояснив это, я иду дальше по тексту.

Мне на глаза попадают два следующих друг за другом высказывания: **«По форме...»** и **«По содержанию»**. Опираясь двумя описаниями из списка Иванова и предполагая, что каждое из них может быть буквальным содержанием стенограммы, я обнаруживаю, что данный отрывок стенограммы соответствует описанию З (поскольку и в стенограмме, и в тексте Иванова есть слова «форма» и «содержание») и, следовательно, принадлежит фрагменту «Г». Однако в отсутствие каких-либо других подсказок, позволяющих более точно определить принадлежность высказываний, я начинаю читать в обратном направлении, чтобы установить, действительно ли моя версия правдоподобна и нельзя ли обнаружить какие-либо подсказки, которые позволят мне достичь моей цели — найти последнее высказывание фрагмента «В», за которым будет следовать первое высказывание фрагмента «Г».

Зная (из истории чтения) о том, что граница фрагментов, выделенных Ивановым, может совпадать с «естественной» границей, устанавливаемой в зафиксированной в стенограмме речи, то есть что эта граница может быть свойством самой стенограммы и воплощаться в деталях стенограммы, я просматриваю стенограмму в поисках такого рода возможных «естественных» границ. Я останавливаю свое внимание на многоточии, следующем за фразой **«Еще по группам»**. Я читаю следующее за ним высказывание: **«Да. Это у нас было, сейчас, по форме или содержанию?»**. Три элемента этого высказывания позволяют мне с учетом предыдущей фразы и стоящего после нее многоточия рассматривать данное высказывание в качестве возможного кандидата на первое высказывание фрагмента «Г». Во-первых, данное высказывание начинается со слова «Да». Это слово произносит учитель. Я как компетентный член общества и как человек, знакомый с локальной историей чтения данной стенограммы, вижу, что «Да» учителя обозначает его оценку предыдущего высказывания ученика. Во-вторых, в высказывании вновь (я знаком с такой формулировкой по предыдущему анализу первого высказывания фрагмента «В») происходит формулирование описания той деятельности, которая протекает в данный момент времени (**«Это у нас было,**

сейчас...»). В-третьих, в высказывании содержатся слова «форма» и «содержание», которые можно найти в описании данного фрагмента Ивановым. На основании этих трех моментов я делаю вывод о правдоподобности моей характеристики данного высказывания как первого высказывания фрагмента «Г».

Теперь моя задача — установить, анализируемо ли предыдущее высказывание как последнее высказывание фрагмента «В». Я вновь начинаю сплошное чтение. Высказывание «**Еще по группам...**» не содержит подсказок, способных достаточно уверенно судить о его принадлежности к тому или иному фрагменту, за исключением того, что оно стоит перед предположительно первым высказыванием фрагмента «Г» и является предметом реакции учителя, отвечающего на него «Да». Высказывание неопределенно в отношении его «фрагментной» принадлежности, и поэтому сплошное чтение необходимо продолжать. Я иду вверх по тексту. Я читаю: «**Ты бы об этом хотела написать. А ты Света, как я понимаю, хотела бы сравнить видение одного поэта и видение другого. Но все равно в твоей интерпретации**». Данное высказывание содержит две фразы, которые можно рассмотреть как «определение того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему»: «**Ты бы об этом хотела написать**» и «**А ты Света, как я понимаю, хотела бы сравнить видение одного поэта и видение другого**». Обе могут быть отнесены к фрагменту «В» в описании Иванова, и то, что они располагаются рядом, еще больше укрепляет мою уверенность. Я вижу, что данное высказывание включает в себя перечисление разных «хотений» разных говорящих в одном высказывании, что совпадает с моим прочтением описания 2. Я прочитываю данные фразы как «определение того, чем кто хочет заниматься» без «конкретизации сделанного выбора», что к данному случаю означает — без дополнительных высказываний, относящихся к тем или иным аспектам данных формулировок «желаний». Фраза «**Но все равно в твоей интерпретации**» может быть увидена как конкретизация, однако она не берется во внимание, поскольку все высказывание характеризуется по той подсказке, которая в нем содержится, и эта подсказка в достаточной степени однозначна. Тем самым я заключаю, что данное высказывание может быть отнесено к фрагменту «В».

Однако остается проблема *точного* определения границы. Высказывание «**Еще по группам...**», рассмотренное сразу после предшествующего ему высказывания, позволяет отнести его к

предыдущей фразе и тем самым, при отсутствии в нем самом подсказок относительно его фрагментной принадлежности, включить его во фрагмент «В». Граница между фрагментами «В» и «Г» установлена, и ее установление достаточно для текущих практических целей.

Я иду дальше. Теперь моя задача — установить границу между «Г» и «Д». Описание Ивановым фрагмента «Г» является в то же самое время описанием фрагмента «Ж». Между «Г» и «Ж» возможны еще две буквы — «Д» и «Е». Я понимаю, что соответствующие фрагменты также должны быть выделены и что конец каждого из них не совпадает с окончанием стенограммы. Я читаю даваемое Ивановым описание фрагмента «Д» (**«Выбор формы организации работы на уровне класса»**) как «[Выбор] [формы организации работы] [на уровне класса]», где **«Выбор»** является описанием типа высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; **«формы организации работы»** является описанием содержания высказываний учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников; **«на уровне класса»** является описанием типа высказывания учителя или учеников и может представлять собой буквальное содержание высказываний учителя или учеников. Кроме основного описания в скобках дается его уточнение: **«(ребята решают, каждый для себя, какая для них форма работа — индивидуальная или работа в группе, наиболее сегодня подходит)»**. Я рассматриваю уточнение в качестве указания на буквальное содержание высказываний, то есть как указание на то, что в соответствующем отрывке стенограммы, скорее всего, будут использованы слова «индивидуальный» и «группа», поскольку в данном случае даваемое в скобках уточнение формулирует выбор формы работы как выбор между двумя альтернативами (о чем свидетельствует «или»: «индивидуальная *или* работа в группе»), которыми исчерпывается список вариантов. Такое точное указание на количество и содержание альтернативных версий говорит мне, что в данном случае речь идет не столько об аналитических описаниях Иванова, сколько о содержании конкретных высказываний. Прояснив это, я обращаюсь к стенограмме.

Я просматриваю текст, и мне на глаза попадает фраза **«А Света уже перешла к форме. Она предлагает разбиться на группы»**. Первое предложение фразы по своему содержанию соотносится с описанием фрагмента «Г», тогда как второе — с описани-

ем фрагмента «Д». Поскольку для меня граница между фрагментами может проходить только между высказываниями, но не внутри них, я предполагаю, что оба предложения, поскольку они принадлежат к одному высказыванию, можно проанализировать одинаковым способом. В самой фразе нет подсказок, позволяющих установить ее фрагментную принадлежность, поэтому я читаю дальше: **«Почему ты предлагаешь на группы разбиться, а не каждый сам по себе?»** Три аспекта данной фразы склоняют меня в пользу определенного заключения. Во-первых, речь, как и в предыдущем предложении, идет о группах. Во-вторых, формулируется альтернатива («а не») стремлению разбиться на группы. В-третьих, эта альтернатива заключается в индивидуальной форме работы («каждый сам по себе»). В силу этого данную фразу можно отнести к фрагменту «Д», что с учетом предыдущей фразы позволяет и все высказывание отнести к фрагменту «Д».

Теперь я начинаю читать все подряд вверх по тексту, поскольку мне необходимо установить, можно ли отнести предыдущее высказывание к фрагменту «Г». Я читаю сначала фразу **«содержание»**, и по ее содержанию отношу ее к фрагменту «Г», однако данное высказывание слишком коротко, чтобы я мог удовлетвориться его анализом. Я полагаю, что краткость высказывания снижает его анализируемость, поэтому иду дальше и читаю предшествующее данному высказывание: **«“Что будем делать?” — это что?»**. Это высказывание может быть рассмотрено как «конкретизация», поскольку она представляет собой прямую просьбу уточнения буквально повторенной фразы. Читая данный фрагмент, я рассматриваю прямую речь, заключенную в кавычки, как способ анализа речевых практик, зафиксированных в стенограмме. Я рассматриваю прямую речь не как, скажем, цитату из книги или метафору, а как цитату одной из фраз кого-либо из предыдущих говорящих (предположительно предшествующего). Кавычки указывают читателю на особенности высказывания двух людей, один из которых буквально повторяет слова другого, требуя, кроме того, пояснить их. В данном случае пояснение равно конкретизации, поскольку конкретизация, которая, согласно Иванову, является описанием деятельности, совершаемой во фрагменте «Г», и состоит в «конкретизации сделанного выбора», который, в свою очередь, состоит в «определении того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему». Таким образом, цитата **«“Что будем делать?”»** идентифицируется как «описание того, чем кто хочет заниматься сегодня», в данном случае сопровождающееся просьбой уточнения, то есть конкрети-

зации. Последовательность описаний Иванова обнаруживается как воплощенная последовательность фраз в рамках одного высказывания, что позволяет, с одной стороны, уточнить содержание «конкретизации» и, с другой, — уточнить содержание «выбора», как они используются в описании фрагмента «Г».

Таким образом, высказывание «**“Что будем делать?” — это что?**» может быть однозначно установлено в качестве части фрагмента «Г». Соответственно высказывание «**содержание**» тоже может быть отнесено к данному фрагменту, поскольку оно содержательно и последовательно (то есть в рамках последовательности высказываний) удовлетворяет критериям, в качестве совокупности которых было прочитано и прояснено описание Ивановым фрагмента «Г». Установление точной границы в то же время не снимает всех сомнений, главным из которых является сомнение в нормальности объема фрагмента «Г». При наличии в нем нескольких высказываний, как минимум одно из которых является высказыванием ученика, я все же не могу с полной уверенностью говорить о том, что правильно реконструировал разделение фрагментов «Г» и «Д», как они описываются у Иванова, в силу излишней краткости фрагмента «Г». Однако на данный момент у меня нет соображений, которые могли бы серьезно угрожать сформулированной версии, поэтому я решаю данный вопрос однозначно, в то же время сохраняя возможность в дальнейшем пересмотреть свое решение, если у меня будут на то веские основания.

Последовательность фрагментов («Б», «В», «Г»/«Ж», «Д»), описываемых Ивановым в его списке, который является, по его словам, перечнем следующих друг за другом действий по «перекидыванию мостика», реконструирована мной как последовательность фрагментов стенограммы. Однако пока вне поля зрения остаются фрагменты, не попавшие в этот список, но предположительно в нем присутствующие — «А», «Е» — и неопределенно большое количество фрагментов, следующих за фрагментом «Ж¹¹». Кроме того, я ничего не знаю о границах фрагмента «Ж», так как до сих пор мне не встречалось описание фрагментов «Е» и «З».

Поскольку я исхожу из того, что текст Иванова является полным описанием его анализа всей стенограммы и что, следовательно, он должен описывать в своем тексте все фрагменты, выделенные им, я предпринимаю поиски, направленные на обнаружение в его тексте описания следующего по списку неустановленного

фрагмента — «Е». Я пока оставляю в стороне фрагмент «А», поскольку мне необходимо установить окончание фрагмента «Д» и начало фрагмента «Ж», то есть описание фрагмента «Е» позволит мне решить сразу две задачи. Я просматриваю текст Иванова, начиная с проанализированного перечня в поисках заглавной буквы «Е», взятой в кавычки, и нахожу ее. Моя задача теперь — установить, какой фрагмент текста Иванова является его описанием фрагмента «Е» стенограммы. Сначала я просматриваю текст Иванова до конца с целью найти, встречается ли в нем еще заглавная «Е», взятая в кавычки. Не найдя таких случаев, я возвращаюсь к найденному отрывку текста и читаю предложение, содержащее «Е»: **«Также хорошо видно, на только что разобранным фрагменте текста “Е”...»**. Здесь я останавливаюсь, так как из прочитанного следует, что фрагмент «Е» был «только что разобранным». Я начинаю читать предыдущее предложение: **«В этом смысле показателен первый фрагмент записи “А”»**, что позволяет мне установить его нерелевантность для обнаружения того места, где разбирается фрагмент «Е». Наличие перед упоминанием фрагмента «Е» упоминания фрагмента «А» говорит о том, что упоминание фрагмента «Е» не располагается сразу же за его «разбором». Это значит, что разбор может быть либо перед упоминанием фрагмента «А», либо *где-то* до этого. Ни одно из четырех предшествующих упоминанию «А» предложений, прочитанных в обратном порядке, явно не относится к разбору фрагмента «Е», следовательно, он находится где-то выше. Я просматриваю предыдущую страницу и обнаруживаю там еще одну заглавную «Е», взятую в кавычки, которую я пропустил при предыдущем просмотре текста. Предшествующие поисковые действия и обнаружение «пропуска» там, где его вроде бы не было (то есть я знаю, что текст был просмотрен *весь*, хотя и не прочитан *полностью*), позволяют мне сразу же определить, что это и есть разбор фрагмента «Е».

Обнаружив место, которое скорее всего является разбором фрагмента «Е», я должен установить, так ли это, и если да, то какое описание фрагмента «Е» дает Иванов. Мне необходимо такое описание фрагмента «Е», которое позволит достаточно быстро и правдоподобно установить границы между фрагментами «Д», «Е» и «Ж», то есть мне нужно такое описание, которое бы содержало, с одной стороны, необходимое количество указаний на характеристики стенограммы, описываемой как **«фрагмент “Е”»**, и, с другой стороны, было достаточно специфичным, чтобы его можно было отделить от описаний фрагментов «Д» и «Ж». В то же время я по-

лагаю, что Иванов описывает каждый фрагмент так, как он его описывает, и что моя задача — найти соответствие между его описаниями и стенограммой, а не обнаружить неясность его описаний. Я полагаю, что *какое бы* описание того или иного фрагмента я ни встретил в тексте Иванова, его будет *достаточно* для того, чтобы совершить деятельность установления соответствия между этим описанием и тем или иным отрывком стенограммы. Это не значит, то я не могу обнаружить неполноту описаний Иванова; это лишь значит, что я могу обнаружить неполноту только на основе анализа *имеющегося* описания и *имеющейся* стенограммы, а не идеальной версии описания или идеальной версии стенограммы.

Я читаю предложение, содержащее вторую ссылку на фрагмент «Е»: **«На мой взгляд, именно в подобном “понятийном конструировании” и состоит смысл той работы, которую осуществляли ребята вместе с Еленой Григорьевной в данном фрагменте урока “Е”»**. Эта фраза прочитывается мной как резюмирующая (в основном на основании выражения **«именно в подобном»**, где слово **«подобном»** носит окказиональный характер, и пояснение его значения целиком и полностью состоит в работе обнаружения другого отрывка текста, отношения которого с данным отрывком текста могут описываться при помощи слова **«подобный»**). В таком случае для меня существенно, что, во-первых, эта фраза, поскольку она носит резюмирующий характер, располагается после текста, резюме которого она является и, во-вторых, в силу этого данное предложение не может быть рассмотрено как описание фрагмента «Е». Я просматриваю текст на странице снизу вверх и обращаю внимание на следующие моменты. Сначала я замечаю, что в тексте упоминаются уменьшительные формы имен: «Костя», «Света», «Вова». Из стенограммы, и поскольку я компетентный член общества, я знаю, что данные имена обозначают учеников (из локальной истории использования естественного языка и наблюдения за случаями его использования другими людьми мне известно, что такого рода урезанные формы имен обычно используются для называния детей либо взрослых, с которыми говорящий находится в специфических отношениях, например, родственных; из истории чтения стенограммы мне известно, что в данном случае речь идет о детях, и эти дети — ученики). Я знаю также, что эти имена обозначают *конкретных* учеников, речевые действия которых составляют часть стенограммы, то есть я знаю, что они являются действующими лицами той ситуации, фиксацией которой предположительно является стено-

грамма. Я вижу, что просматриваемый мной отрывок текста — абзац, который не начинается на текущей странице и, значит, начинается на одной из предыдущих страниц, скорее всего — предшествующей. Видя, что в данном абзаце часто встречаются имена учеников и что начинается он, вероятно, на предыдущей странице, я делаю вывод относительно характеристики всего абзаца: данный абзац, поскольку в его конце располагается резюмирующее предложение, содержащее ссылку на фрагмент «Е», целиком посвящен описанию фрагмента «Е». Я соотношу частые¹² упоминания имен с прочитанным целиком предложением и делаю вывод о том, что эти упоминания свидетельствуют об описании в текущем отрывке текста «работы, которую осуществляли ребята вместе с Еленой Григорьевной». Видимое отсутствие в просмотренном тексте имени учителя не существенно, поскольку я знаю, что вне зависимости от упоминания имени учителя он всегда присутствует в ситуации; более того, я принимаю как само собой разумеющееся, что читаемая мной стенограмма существует лишь в той мере, в какой в ней содержатся высказывания учителя, и что в противном случае стенограммы бы не было. Отсюда можно сделать вывод, что весь данный абзац посвящен разбору фрагмента «Е», и потому я перелистываю страницу и начинаю читать абзац сначала: **«Но есть ли во всем этом для меня какой-нибудь образовательный смысл? Безусловно, да. Во-первых...»**. Здесь я останавливаюсь. Мне становится ясно, что начало абзаца не относится к разбору фрагмента «Е». Кроме того, я вижу, что данный фрагмент текста относится к предыдущему списку, с которым я знаком, и заканчивается началом перечисления. Я понимаю, что это перечисление займет определенное место и что в некотором месте абзаца должно содержаться первое предложение, относящееся к разбору фрагмента «Е». В данном случае неважно, насколько точно можно установить первое предложение; первое предложение важно лишь как место, начиная с которого я могу читать текст в поисках описания фрагмента «Е». Я просматриваю текст, обращая внимания на продолжающееся перечисление: **«Во-вторых...»**. Внизу страницы мне на глаза попадает фамилия учителя. Я останавливаюсь и прочитываю предложение, в котором она встречается: **«В связи с этим для меня большое значение приобретает другой момент из того, что происходило и делалось Куценко Е. Г. на втором уроке»**. Я вижу, что в данном предложении происходит явная смена содержания текста («другой момент») и что в дальнейшем речь пойдет о действиях, происходивших на

уроке. Я предполагаю по умолчанию, что, говоря о происходившем на уроке, Иванов имеет в виду то, что зафиксировано в приведенной стенограмме. В данном случае, как и во всех остальных, я устанавливаю отношения безусловного соответствия между «стенограммой» и «уроком». Кроме того, из прочитанного предложения можно понять, что в дальнейшем Иванов будет обсуждать данный фрагмент урока. Предложение носит «незаконченный характер»: безусловно, оно закончено в грамматическом смысле, однако как фраза текста требует дальнейших пояснений, в частности, относительно того, о каком «другом моменте» идет речь. «Другой момент», несмотря на то, что оба слова мне известны и я знаю их значения, в данном случае приобретает свой смысл лишь в порядке чтения текста: «другой» отсылает к предыдущему тексту («другой» по отношению к чему?), а «момент» — к последующему (где должно быть уточнено, что это за момент). В то же время каждое из этих слов связано с другим и проясняется им: сказать о том, какой это момент, одновременно означает уточнить, в чем заключается его «другость», и наоборот — знание характера «другости» позволит определить, в чем может заключаться этот момент. В свете истории своих поисков описания фрагмента «Е» я предполагаю, что данное предложение является наиболее вероятным кандидатом на первое предложение разбора фрагмента «Е». У меня нет оснований сомневаться в этом, и мне достаточно той степени точности проведенного опознания, которая у меня есть. Поэтому я начинаю читать подряд дальше: **«Я имею в виду тот фрагмент текста, где обсуждается неожиданно введенный Светой термин “взаимочувствовать” по аналогии со “взаимодействовать”»**. Из прочитанного следует, что во фрагменте «Е» скорее всего будет использован термин «взаимочувствовать» и скорее всего будет фигурировать «Света» в качестве говорящего. Такого рода указатель позволяет достаточно точно установить принадлежность содержащего его высказывания к фрагменту «Е».

Однако, зная о том, что почти *весь* абзац посвящен описанию данного фрагмента, и видя, что прочитанное предложение оставляет все-таки неясным вопрос о возможных границах фрагмента «Е» (я прочитываю данное предложение как указание на то, что фрагмент может включать в себя «обсуждение» введенного Светой термина, и поэтому не могу с достаточной степенью уверенности говорить, что сама фраза, которую я мог бы идентифицировать как «введение Светой термина „взаимочувствовать“», является частью

фрагмента «Е»), я читаю дальше: **«Мне кажется, что данная ситуация имеет свой глубокий образовательный смысл. Давайте восстановим ситуацию, в которой Света ввела свой термин»**. Из второго предложения следует, что дальше Иванов будет совершать работу восстановления ситуации, которая скорее всего будет состоять в буквальном описании совершаемых речевых действий, содержащихся в стенограмме. Кроме того, я делаю следующие выводы: 1) фрагмент «Е» определяется высказыванием Светы, в котором содержится термин **«взаимочувствовать»**; 2) это первое из всех высказываний Светы, в которых может содержаться термин **«взаимочувствовать»** (поскольку она его **«ввела»**); 3) это первое высказывание в стенограмме, где встречается термин **«взаимочувствовать»** (поскольку этот термин — «ее», что в данном случае означает возможность его первого появления только в высказывании Светы). Я также выдвигаю предположение о том, что, вероятно, данное высказывание может быть первым высказыванием фрагмента «Е».

Я решаю читать дальше, чтобы установить, какие еще указания на характер фрагмента «Е» дает Иванов: **«Обсуждались различные способы или, вернее, подходя к сравнению стихов японского поэта Басе и О. Мандельштама»**. Значит, во фрагменте будут упоминаться имена Басе и Мандельштама, однако пока еще не понятно, касается ли это начала фрагмента, какой-то его части или всего фрагмента в целом, поэтому я читаю дальше: **«Затем** (то есть все-таки описание идет в хронологическом порядке, что в данном случае означает — в порядке следования друг за другом отрывков стенограммы) **Света перешла к обсуждению формы работы — индивидуальной или групповой»** (значит, во фрагменте могут упоминаться соответствующие термины). И дальше: **«Отстаивая групповую форму работы, Света неожиданно и ввела свое слово (термин) “взаимочувствовать”, позаимствовав его у Вовы...»** — в ходе чтения мне становится понятно, что *пока еще* указания на возможную характеристику фрагмента, которую можно было бы использовать для установления границы, нет; кроме того, неясно, начинается ли фрагмент с высказывания Светы, в котором впервые встречается термин **«взаимочувствовать»**. В тексте Иванова говорится, что этот термин был **«позаимствован у Вовы»**; это усиливает неопределенность (неясно, значит ли это, что до высказывания Светы должно быть высказывание Вовы, в котором встречается данное слово, и если да, то относится ли это высказывание Вовы к фрагменту «Е»), — **«...который с его помощью выразил свое отношение к тому, что происходило на физ-**

культуре (возможно, это была оговорка вместо “взаимодействовать — “взаимочувствовать)». Ситуация не проясняется, за тем исключением, что сейчас можно более точно установить высказывание Вовы: в нем говорится о физкультуре.

Я иду дальше: «По-видимому, Света не просто так использовала это слово (а я в этом месте согласен с Костей), а почувствовала, что оно наиболее точно отражает суть той работы, которая должна происходить в группе, занимающейся сравнением стихов двух поэтов». Из данного предложения я делаю вывод, что, вероятно, первое высказывание Светы, содержащее слово «взаимочувствовать», не является первым во фрагменте «Е», поскольку Иванов анализирует это высказывание как реакцию на обсуждение групповой формы работы и сравнения стихов двух поэтов. Зная из истории чтения данного абзаца, что порядок текста Иванова соответствует хронологическому порядку разворачивания ситуации, а это значит — порядку следования друг за другом высказываний в стенограмме, я предполагаю, что скорее всего первым (или одним из первых) во фрагменте «Е» будет высказывание, в котором упоминаются два поэта. Их упоминание при этом будет заключаться в использовании имен, а не слова «поэт», поскольку в начале описания ситуации Иванов называет их по именам. Иными словами, использование формы «два поэта» в данном случае я воспринимаю как аналитическое действие Иванова, не воспроизводящее буквальное содержание стенограммы. Я делаю выбор в пользу имен на том основании, что, во-первых, знаю, что обсуждение стихов поэтов требует обязательного названия их имен и, во-вторых, предполагаю, что высказывание, в котором они упоминаются, является, возможно, первым во фрагменте «Е», а это значит — поскольку мне известно, что начало фрагмента, как он описывается Ивановым, вероятнее всего, соответствует «естественному» началу нового эпизода в речевой практике, зафиксированной в стенограмме, что чаще всего означает смещение в предмете обсуждения и заявление новой темы — оно, вполне возможно, является первым высказыванием в стенограмме, в котором формулируется новая тема. В силу этого (а также моего ожидания, что имена будут использоваться в начале обсуждения темы, к которой они относятся, в данном случае — обсуждения стихов двух поэтов) я заключаю, что именно имена поэтов являются буквальными элементами текста Иванова и стенограммы, в то время как само слово «поэт» в стенограмме может отсутствовать, так как оно представляет собой аналитическую конструк-

цию Иванова, указывающую на характеристику двух людей, носящих упомянутые имена.

Я читаю дальше: **«Другими словами, Света для выражения своего ощущения, внутреннего смысла будущей работы... — это подтверждает, что описанием фрагмента «Е» скорее следует считать не «использование слова «взаимочувствовать»», а «обсуждение» (либо сравнение стихов, либо формы работы) — «нашла подходящее слово. Но слово пока только связано со Светиным ощущением сути работы, но не раскрывает еще саму суть. Теперь для того, чтобы понять, в чем суть подобной работы, необходимо сконструировать соответствующее понятие — “взаимочувствовать”. На мой взгляд, именно в подобном...».** Я останавливаюсь, поскольку опознаю уже прочитанное предложение, которое мной рассматривалось ранее как возможное резюме описания фрагмента «Е». Я решаю прочитать абзац до конца, чтобы узнать, не содержится ли в нем каких-либо дополнительных подсказок, релевантных для моей работы: **«В результате они различили действие и чувство».** Тут я останавливаюсь и возвращаюсь к предыдущему предложению (поскольку непонятно, кто «они» и «В результате» чего «они различили действие и чувство»): **«На мой взгляд, именно в подобном “понятийном конструировании” и состоит смысл той работы, которую осуществляли ребята вместе с Еленой Григорьевной в данном фрагменте урока “Е”».** Следовательно, «они» — это «ребята вместе с Еленой Григорьевной», а «различили действие и чувство» они «В результате» «той работы, которую осуществляли... в данном фрагменте урока “Е”». Отсюда я делаю два вывода: 1) «различили действие и чувство» является описанием действия, совершенного *после* фрагмента «Е» (хотя слова «В результате» достаточно двусмысленны, чтобы не проводить здесь четкого хронологического деления, точно так же, как двусмысленно выражение «той работы, которую осуществляли... в данном фрагменте урока “Е”», поскольку оно может означать, что речь идет о работе, совершаемой не в течение *всего* фрагмента, а только на протяжении отдельной его *части*); 2) в том отрывке текста, где это различие станет осуществляться, будут использованы слова «действие» и «чувство». Относительно второго вывода следует отметить, что в данном случае (как и в ряде других) я исхожу из того (и мое допущение основывается в том числе на истории моих поисков, то есть является *обнаружением*), что Иванов описывает деятельность учеников посредством отсылки к буквальному содержанию их высказываний, а деятельность учи-

теля — посредством отсылки к предполагаемой цели его высказываний. Я использую это допущение взаимнообразно: с одной стороны, я предполагаю, что тот фрагмент текста Иванова, в котором воспроизводится буквальное содержание стенограммы (вне зависимости от того, на каком основании я сделал подобный вывод), является описанием действий учеников, а не учителя; с другой стороны, я полагаю, что тот фрагмент текста Иванова, который содержит описание действий учеников, воспроизводит буквальное содержание стенограммы. В данном случае я читаю «они» в большей степени как «ребята» (на основании того, что использование множественного числа в словах, обозначающих действие, рассматривается мной как указание на то, что данное действие совершают ученики, а не ученики вместе с учителем) и отсюда делаю вывод, что в определенном отрывке фрагмента «Е» будут содержаться высказывания учеников, включающие слова «действие» и «чувство».

Я продолжаю читать абзац до конца: **«Действие всегда может быть оценено относительно какой-либо нормы, в то время как чувство в принципе не нормируемо»**. Это предложение проясняет лишь то, каким может быть содержание (в том числе — буквальное) высказываний в определенном отрывке текста, так как оно проясняет предыдущее предложение, в котором, предположительно, упоминается буквальное содержание высказываний учеников. Я иду дальше: **«Каждый чувствует по-своему. Отсюда следовало, что в групповой работе чувства тех или иных ее участников не должны критиковаться, оцениваться»**. Абзац закончен, и последние его предложения не предоставили никакого дополнительного материала касательно описания Ивановым фрагмента «Е», за небольшим исключением: из последнего предложения следует, что обсуждение «действия» и «чувства» является (в той мере, в какой я читаю прошедшее время и слово «следовало» как указания на описательно-хронологический характер действий Иванова, то есть как свидетельства описания им событий, зафиксированных в стенограмме) элементом обсуждения групповой работы, а значит — относится к фрагменту «Е», поскольку обсуждение групповой работы принадлежит к этому фрагменту. Я также читаю начало следующего абзаца, чтобы удостовериться, что в нем не идет речь о фрагменте «Е», после чего полностью прочитываю то предложение на следующей странице, где мной была замечена заглавная буква «Е», взятая в кавычки: **«Также хорошо видно, на только что разобранным фрагменте текста “Е”, что Куцен-**

ко Е. Г. не старается купировать новую неожиданную ситуацию, поворот в обсуждении, казалось бы, уводящий от уже намеченной линии, а наоборот, развивает ее, углубляет вместе с ребятами, в результате чего обогащается и прежняя линия обсуждения». Это предложение кое-что мне дает: я узнаю, что Иванов квалифицирует фрагмент «Е» стенограммы как включающий (единственно или нет) «неожиданную ситуацию», «поворот в обсуждении, казалось бы, уводящий от уже намеченной цели». Я делаю вывод, что «неожиданность», «поворотность» как характеристики определенного отрывка стенограммы воплощены в *стенограмме*, то есть могут быть обнаружены при чтении. Я воспринимаю его вставку «казалось бы» как указание на то, что данные характеристики являются свойствами отрывка стенограммы и могут быть обнаружены в деталях этого отрывка.

Прочитав описание Ивановым фрагмента «Е» в той мере, в какой мне удалось установить, что в его тексте таким описанием является, я начинаю читать стенограмму, используя прочитанное описание в качестве набора критериев, установление соответствия которым является способом отнесения высказывания к фрагменту «Е». Я начинаю с обнаружения границы между фрагментами «Д» и «Е». Как и раньше, моя задача — найти первое высказывание фрагмента «Е» и последнее высказывание фрагмента «Д».

Сначала я ищу наиболее точный признак фрагмента «Е» — высказывание Светы, содержащее слово «взаимочувствовать». Я предполагаю, что это позволит мне установить, с какого отрывка стенограммы следует начинать читать, чтобы с большей достоверностью установить границы между фрагментами «Е» и «Д», поскольку из описания Иванова я знаю, что высказывание Светы либо является первым высказыванием фрагмента «Е», либо располагается в его начале. Я начинаю просматривать стенограмму с середины той страницы, на которой мной была установлена граница между фрагментами «Г» и «Д». Начинаю читать чуть ниже того места, где эта граница была обнаружена. Мне попадает в глаза слово «**Взаимодействовать!**». Я опознаю слово, использованное в описании Иванова, однако, поскольку произносящий его неизвестен, я продолжаю читать. Следующее высказывание принадлежит учителю, и я читаю его: «**Взаимодействовать. На физкультуре вы учились взаимодействовать**». Учитель повторяет слово предшествующего говорящего и формулирует еще одно утверждение, включающее это же слово. Высказывание учителя

воспринимается как корректирующее, поскольку произнесение слова «взаимодействовать», а потом его использование в следующем предложении указывают, что предложение, включающее слово, является «полной версией» *какого-то* предложения, в силу чего предшествующее предложение из одного слова становится «урезанной» версией этого же предложения. Произнесение учителем полной версии сразу же после урезанной рассматривается мной как попытка указать на «правильный» способ построения *какого-то* предложения, содержащего слово «взаимодействовать». Я предполагаю, что учитель либо целиком, либо частично цитирует предшествующее высказывание ученика, и, поскольку предыдущее высказывание ученика (**«Взаимодействовать!»**) не обладает характеристиками, позволяющими анализировать его как предмет корректировки, я иду дальше вверх по тексту. Я читаю фразу: **«Я говорил, что мы учились делать на физкультуре, взаимодействовать друг друга»** и обнаруживаю, что она принадлежит Вове. Три свойства данного высказывания облегчают работу его опознания в соответствии с критериями, в качестве которых мной было прочитано описание Ивановым фрагмента «Е» стенограммы: во-первых, то, что высказывание произнес Вова; во-вторых, то, что в высказывании упоминается физкультура; в-третьих, то, что в высказывании встречается слово «взаимодействовать». Я прочитываю данное высказывание также как содержащее фразу, корректировкой которой являются слова преподавателя **«На физкультуре вы учились взаимодействовать»**. Фраза Вовы **«мы учились делать на физкультуре, взаимодействовать»** анализируется следующим учеником, который корректирует его (**«Взаимодействовать!»**). Учитель производит дальнейшую корректировку того же фрагмента высказывания Вовы, произнося «полную версию» откорректированной фразы.

Поскольку из описания Иванова следует, что в высказывании Светы используется слово, заимствованное из высказывания Вовы, я предполагаю, что данное высказывание Вовы может быть первым случаем появления слова «взаимодействовать» в стенограмме. Но чтобы установить это, мне необходимо определить, действительно ли это первое упоминание данного слова. Я иду вверх по стенограмме и читаю предшествующее высказывание: **«А что, ничего слово, правда? Взаимодействовать! Только, Вова говорил о нем? Что вы учились делать?»**. Высказывание произносит учитель, и я, последовательно читая его, обнаруживаю сначала, что учитель обращает внимание на *какое-то* слово, уже

фигурировавшее в стенограмме («**А что, ничего слово, правда?**»), затем понимаю, что это «какое-то» слово — **«Взаимочувствовать»**, потом — что кто-то из предшествующих говорящих не только использовал это слово, но и приписал его произнесение Во́ве и, наконец, открываю, что упоминание этого слова где-то выше по тексту стенограммы было связано с обсуждением того, что они (ученики) **«учились делать»** (следовательно, учитель рассматривает ответ на вопрос **«Что вы учились делать?»** в качестве способа прояснения того, использовал ли Вова слово «взаимочувствовать»). Одновременно я вижу, что высказывание учителя может быть осмыслено как признак «неожиданной ситуации», которая является, согласно описанию Иванова, описанием части или всего фрагмента «Е». Для меня реакция учителя — не реакция на «неожиданную ситуацию», а способ придания ситуации характера «неожиданной». Она является «неожиданной» *вследствие* его слов, а не наоборот. В силу таких характеристик прочитанного высказывания я отношу его к фрагменту «Е». Однако в силу тех же его характеристик оно не может быть с уверенностью отнесено к фрагменту «Е» в качестве его первого высказывания, так как его принадлежность учителю означает, что оно не принадлежит ни Свете, ни Во́ве, и из того, что в нем говорится, я могу заключить, что слово «взаимочувствовать» уже использовалось ранее и что ранее упоминался Вова, его, возможно, произнесший.

Поэтому я решаю читать дальше (то есть выше): **«И даже как Вова сказал, взаимодействовать друг друга»**. Я вижу, что высказывание принадлежит Свете, что в этом высказывании присутствует «взаимочувствовать» и что данное слово было заимствовано у Во́вы. По своим характеристикам приведенное высказывание больше всего подходит на роль первого высказывания Светы, в котором содержится упоминание слова «взаимочувствовать», а значит — и на роль первого высказывания фрагмента «Е». Однако вопрос о том, первое это упоминание данного слова Светой или нет, требует решения, так же как и второй вопрос: является ли высказывание, в котором впервые произносится Светой слово «взаимочувствовать», первым высказыванием фрагмента «Е». Частично решением обоих вопросов может быть высказывание учителя: **«А что, ничего слово, правда? Взаимочувствовать!»**. В своем высказывании учитель говорит о слове «взаимочувствовать» как о впервые услышанном. Он анализирует его именно как *слово*, то есть он называет его «словом» и анализирует именно его «словесность» — сам факт его произнесения. Иными словами,

данный термин присутствует в его речи как произнесенная последовательность звуков, откуда можно сделать вывод, что это слово он слышит впервые: он не знает его значения, что в данном случае означает — он не слышал его¹³. Тем самым фраза учителя говорит в пользу той версии, что найденное высказывание Светы является не только первым, где *Света* употребляет термин «взаимочувствовать», но и первым, где этот термин используется в стенограмме¹⁴. Однако, как и в предыдущих случаях, наиболее достоверным свидетельством правдоподобности такой версии будет обнаружение высказывания, которое могло бы быть последним высказыванием предыдущего фрагмента — «Д». Но сначала я должен ответить на первый вопрос: используется ли термин «взаимочувствовать» впервые именно *Светой*? Я просматриваю текст и нахожу предыдущее высказывание Светы: «**Потому что эта работа по группам будет эффективнее**». Термин отсутствует. Это значит, что *Света* действительно впервые для себя его употребила (при этом я учитываю, что предшествующее только что прочитанному высказывание Светы «**Еще по группам...**» является последним высказыванием фрагмента «Г», то есть я использую схему деления стенограммы на фрагменты как схему чтения высказываний: поскольку фрагменты не могут пересекаться, я не буду рассматривать другие высказывания Светы, зная, что в них данный термин не будет встречаться, так как знаю, что *Света* впервые для себя применяла данный термин именно в данном фрагменте).

Кроме того, есть еще один вопрос, требующий решения — из описания данного фрагмента *Ивановым* неясно, как можно понимать использованное им слово «**позаимствовал**»: как указание на то, что *Света* цитирует слово *Вовы*, произнесенное им в данной ситуации, или как указание на то, что это слово было произнесено им в другой ситуации. От решения этого вопроса зависит, буду ли я всерьез рассматривать версию о том, что во фрагменте «Е» должно быть высказывание *Вовы*, предшествующее высказыванию Светы, впервые содержащему слово «взаимочувствовать» (то есть для меня это означает еще одно решение вопроса о том, является ли первое использование слова «взаимочувствовать» первым для *Светы* или первым в стенограмме). Для этого я просматриваю имена говорящих приблизительно до первого высказывания фрагмента «Д» (что совершенно излишне, поскольку я исхожу из предположения, будто анализируемый фрагмент стенограммы должен содержать как минимум два высказывания) и среди них

не нахожу «Вову». Те говорящие, которые не установлены (вместо имен которых стоит многоточие), не используют слово «высказываться». Это говорит о том, что вопрос о первенстве высказывания Вовы либо высказывания Светы решен.

Теперь я могу прочитать высказывание, предшествующее Светиной фразе «**И даже как Вова сказал, взаимочувствовать друг друга**», и попытаться установить, соответствует ли оно описанию фрагмента «Д» Ивановым. Я читаю: «**Почему ты считаешь, что она будет проходить эффективнее по группам?**». Данное высказывание подходит под описание фрагмента «Д», так как в нем говорится о «группах». Кроме того, можно попытаться установить, что значит «она». Я предполагаю, что установить это можно, прочитав предыдущее высказывание, поскольку такого рода термины («она», «он», «здесь», «сейчас» и прочие, то есть те, что называются в логике и философии окказиональными или индексными выражениями) получают значение лишь в ряду предыдущих и последующих высказываний. Это не значит, что именно предшествующее высказывание может прояснить значение слова «она», однако такое вполне возможно, и поэтому я читаю предыдущее высказывание: «**Потому что эта работа по группам будет эффективнее**». В результате чтения я устанавливаю, что «она» — это «**работа**». Такое понимание является дополнительным подтверждением того, что рассматриваемое высказывание относится к описанному Ивановым фрагменту «Д», поскольку в нем речь идет о «работе».

Таким образом, мне удалось установить границу фрагментов «Д» и «Е». Эта граница может быть обнаружена не только как организационный момент моего чтения стенограммы как предмета описания Иванова, но и как организационный момент моего чтения стенограммы как речевой практики говорящих. Она является свойством определенной последовательности высказываний, воплощенных в деталях стенограммы.

Теперь мне нужно определить, какой отрывок стенограммы содержит в себе высказывания, одно из которых может быть отнесено к фрагменту «Е» как его последнее высказывание, а следующее за ним — к фрагменту «Ж» как его первое высказывание. Из прочитанных до сих пор фрагментов я знаю, что мое первоначальное ожидание примерного равенства их объемов может не учитываться, как это было сначала, при определении той точки, в которой можно начать просмотр текста с целью установления фрагментной принадлежности попадающихся на глаза

фраз. Я знаю, что фрагменты «Б» и «В» обладают заметно (то есть *зримо*) большим размером, чем фрагменты «Г» и «Д». Отсюда я делаю вывод, что просмотр стенограммы следует начинать в точке, достаточно близкой к первой фразе того или иного фрагмента стенограммы. Таким образом, я начинаю просматривать стенограмму с той страницы, на которой мной была установлена граница фрагментов «Д» и «Е»: приблизительно с третьего от начала фрагмента «Е» высказывания. Я просматриваю стенограмму, и мне на глаза попадает фраза **«Взаимочувствовать, ну это друг друга чувствовать»**. Из истории установления фрагмента «Е» и первого высказывания этого фрагмента, а также из описания данного фрагмента Ивановым мне известно, что в нем речь идет о взаимочувствовании. Теперь, прочитав обнаруженное высказывание, я обращаю внимание на то, что в нем «взаимочувствовать» определяется («...это...») как **«друг друга чувствовать»**. Я обращаю на это внимание и иду дальше, поскольку данную фразу можно быстро и без специфических сомнений отнести к фрагменту «Е». Я просматриваю текст до конца страницы и не нахожу в нем слова «взаимочувствовать», одновременно не обнаруживая в нем и тех высказываний, характеристики которых могут позволить мне рассматривать их как обозначающие изменение в коммуникации. Речь идет о «ней», то есть о Свете, и каждое высказывание отсылает к предыдущему и последующему, без чего его значение не может анализироваться. Я рассматриваю это как «нормальный ход разговора», в котором нет специфических остановок, изменений типа высказываний, смены содержания и т. п. В то же время я не вижу, каким образом можно эти высказывания охарактеризовать в отношении их фрагментной принадлежности, поэтому я пока воздерживаюсь от суждений по их поводу в ожидании того, что последующее чтение позволит прояснить их свойства.

Я переворачиваю страницу и начинаю просматривать текст. Мне на глаза попадает фраза **«Похожим — взаимочувствовать»**, которая свидетельствует о том, что я по-прежнему нахожусь в рамках фрагмента «Е». Одновременно я понимаю, что объем фрагмента «Е» будет иным, нежели объем фрагментов «Г» и «Д»: он будет больше. Это понимание никак не сказывается на частоте моего просмотра текста, поскольку я при этом знаю, что каков бы ни был размер встречавшихся мне прежде фрагментов, я не могу на их основании судить о возможных размерах будущих фрагментов. Таким образом, история моих прошлых поисков в

той мере, в какой она релевантна моим актуальным поискам, обнаруживает одновременно свою нерелевантность моим актуальным поискам. Проще говоря, я привлекаю опыт прошлых прочтений фрагментов стенограммы для того, чтобы обнаружить невозможность привлечения опыта прошлых прочтений фрагментов стенограммы (но только в том, что касается прошлого, актуального и будущего размера того или иного фрагмента).

Я продолжаю просматривать текст. Мне на глаза попадает высказывание **«Ну подожди, дай ей высказаться, Алеша!»**, которое мне ни о чем не говорит¹⁵, поэтому я иду дальше. Далее попадает фраза **«То же самое, но другая форма работы»**, которая мне тоже ни о чем не говорит. После этого я начинаю просматривать стенограмму тщательнее, поскольку понимаю, что на протяжении примерно половины страницы мне не встретилось ни одного высказывания, которое можно отнести к тому или иному фрагменту, что может говорить, например, о том, что я пропустил окончание фрагмента «Е», и уже просматриваю высказывания, относящиеся к фрагменту «Ж». Тем не менее, у меня нет ни убедительных доказательств, ни серьезных опровержений подобной версии, поэтому я продолжаю *просматривать* текст, но более тщательно. Я читаю: **«Ты считаешь, это зависит от количества народа в группе»**, что мне ни о чем не говорит, поэтому я иду дальше: **«Силы, качество позволяет, то, что ты делаешь. А в этой работе ты что-то чувствуешь и то, что ты чувствуешь»**. Здесь я останавливаюсь, поскольку в прочитанной фразе два раза встречается слово **«чувствуешь»**. Я рассматриваю данное слово как слово, прямо связанное со словом «взаимочувствовать»; более того, я рассматриваю слово **«чувствуешь»** как возникающее *в результате* использования слова «взаимочувствовать». «В результате» здесь означает следующее. Я рассматриваю два этих слова как взаимозаменяемые, хотя и не синонимичные. Их взаимозаменяемость означает, что в данной ситуации оба слова используются для обсуждения одной темы, и поэтому можно говорить о том, что между двумя фрагментами, содержащими одно из этих слов либо производные от них, скорее всего, можно установить отношения содержательной преемственности, и эта преемственность носит хронологический порядок — сначала обсуждалось «взаимочувствование», а потом «чувствование». Отсюда я делаю вывод, что тема обсуждения на этой странице не поменялась и что я по-прежнему нахожусь в рамках фрагмента «Е».

Я перехожу на другую страницу и начинаю просматривать стенограмму. Я делаю это менее тщательно, нежели в конце предшествующей страницы, поскольку я установил, что объем выделенного Ивановым фрагмента достаточно велик, и потому я могу предполагать, что любая попавшаяся мне на глаза фраза будет с большой долей вероятности не последней, а одной из последующих фраз данного фрагмента. Это не значит, что для меня будет неожиданным, если *какая-то* фраза, попавшаяся мне на глаза, окажется последней. Это значит лишь то, что я таким образом оправдываю темп и скорость своего просмотра стенограммы. Я читаю фразу: **«Я не говорил, что нельзя чувствовать другого»**. Данная фраза показывает, что текущее высказывание по-прежнему принадлежит фрагменту «Е», поэтому я иду дальше: **«А что все-то? Формы работы разные. Там физическая, здесь, как Костя утверждает»** и далее: **«умственная»**. Эти фразы могут быть отнесены к фрагменту «Ж», то есть я могу определить их как «конкретизацию сделанного выбора (смысл, форма, содержание)», в частности, как конкретизацию содержания. В то же время они не обладают характеристиками, которые могли бы позволить проанализировать их как какого-либо рода изменение в ходе разговора. Я не прекращаю движения вниз по стенограмме, так как должен сначала установить, действительно ли перешел к чтению отрывка, относящегося к фрагменту «Ж». Тем не менее мой просмотр текста становится более тщательным. Я читаю: **«(продолжает) Это больше такая эмоциональная работа. Он говорил только о чувствах. Что один чувствует так, другой иначе и плохо чувствовать нельзя»**. В данной фразе речь, с одной стороны, идет о работе, с другой — о чувствах, то есть содержательно он может быть отнесен и к фрагменту «Е», и к фрагменту «Ж». Однако о чувствах говорится больше и на протяжении всей фразы, поэтому я склонен отнести данное высказывание к фрагменту «Е». Такое отнесение корректирует мое прочтение предыдущей фразы, в силу чего я начинаю рассматривать ее либо как аномалию в рамках фрагмента «Е», либо как требующую дальнейшего прояснения с целью установления ее связи с фрагментом «Е», либо как нормальный элемент фрагмента «Е», «нормальность» которого от меня ускользнула, поскольку я не читал стенограмму, а просматривал ее. Я полагаю, что последовательное полное чтение стенограммы могло бы более точно обнаружить значение каждого высказывания, имеющегося в ней. Таким образом, я полагаю, что данная стенограмма разворачивается как последовательность

высказываний, каждое из которых связано с другими, и в результате этого все они могут быть прочитаны как одно последовательное непрерывное событие. Я также полагаю, что если в этой непрерывной последовательности высказываний все-таки будут возникать разрывы, то эти разрывы будут являться не результатом деятельности расшифровщика, который что-то случайно или преднамеренно скрыл или исказил, а будут представлять собой элемент речевой практики говорящих субъектов, слова которых зафиксированы в стенограмме, то есть они будут зримо осуществляться в организационных деталях стенограммы.

Я продолжаю читать. Мне на глаза попадает фраза: **«Значит, там есть конкретный результат»** и далее: **«Какая-то мера есть, а здесь нет»**. Эти высказывания мне ни о чем не говорят, поэтому я иду далее: **«Ясно. Здесь, это к чему мы тут вернулись, к спору Александра Наумовича и Александра Борисовича»**. Тут я останавливаюсь, поскольку данная фраза может быть рассмотрена как содержащая в себе указание на смену в речевой практике говорящих. Я вижу, что данная фраза принадлежит учителю, и вижу, что своими словами он формулирует происходящее в текущей ситуации, то есть действия участников в этой ситуации (**«...это то, к чему мы тут вернулись...»**). Я знаю, что подобные «рефлексивно-описательные» (я их называю подобным образом не для того, чтобы как-то обозначить их свойства, а лишь для того, чтобы отделить их от других высказываний) высказывания учителя не являются особенностью всей его речи, то есть он использует их в определенных моментах разговора. Эти моменты, как правило, соответствуют моментам смены содержания или типа высказываний в разговоре. Зная, что изменение в нормальном течении разговора может с большой вероятностью являться признаком границы фрагментов, я вижу, что данное конкретное изменение в нормальном ходе течения разговора не является свидетельством обнаружения границы между фрагментами, поскольку прочитанный отрывок не позволяет отнести его ни к фрагменту «Е», ни, что еще важнее, к фрагменту «Ж» (это важнее потому, что я прочитал начальную фразу неопределенно большого абзаца, продолжающегося до конца страницы и переходящего на следующую, в силу чего я делаю вывод, что если бы данный отрывок относился к фрагменту «Ж», это было бы ясно с самого начала абзаца, поскольку для меня начало фрагмента равносильно началу нового высказывания). Поэтому я читаю дальше, чтобы попытаться прояснить характер данного высказывания: **«А. Б. утверждал, что всему можно найти ме-**

ру, а А. Н...» — тут я останавливаюсь, поскольку вижу, что в данном высказывании речь идет об А. Б. и А. Н.¹⁶. Я полагаю, что данное высказывание можно пропустить, так как оно ничего не дает для решения моей задачи, и переворачиваю страницу. Мои глаза останавливаются на фразе: **«Мне кажется что в чувствах тоже есть рамки какие-то»**. Я вижу, что в ней речь идет о чувствах, то есть она принадлежит фрагменту «Е». Для того чтобы подтвердить это, точнее, для того, чтобы обнаружить, нельзя ли не рассматривать данную фразу как свидетельство, к примеру, аномалии в рамках фрагмента «Ж», я читаю следующее высказывание: **«Мне кажется важным, что он сказал, что плохо чувствовать нельзя. Нельзя сказать, что этот правильно чувствует, а этот неправильно»**, которое подтверждает, что я по-прежнему читаю отрывок, принадлежащий фрагменту «Е».

В силу этого я вновь возобновляю просмотр стенограммы с меньшей тщательностью. Я читаю: **«Картина одному человеку нравится, а другому — нет»**¹⁷. Это высказывание мне ни о чем не говорит, поэтому я иду дальше: **«Только 4—5 человек написали»**. Это высказывание мне тоже ничего не говорит, и я иду дальше: **«Вы мне объясните, что будете делать. Вот вы сели вместе взаимодействовать друг друга на какую тему?»**. Тут я останавливаюсь, поскольку характеристики данного высказывания говорят мне о нескольких вещах. Во-первых, я вижу, что это высказывание произнес учитель, а, как мне известно из истории моих поисков, чаще всего именно высказывание учителя является первым высказыванием фрагмента. Во-вторых, я допускаю, что высказывание может обозначать изменение в нормальном ходе разговора (**«Вы мне объясните, что...»**): его понимание не требует знания предшествующих высказываний, и оно описывает ту деятельность, которую совершают участники текущей ситуации (**«объясните»**). В то же время оно может и не быть указанием на изменение нормального хода разговора, поскольку вполне возможно, что оно связано с каким-либо предшествующим высказыванием определенным способом (например, учитель указывает ученикам, что в их речи не хватает определенного элемента, а именно описания действий, которые будут совершаться в будущем). Кроме того, я не могу читать слово **«объясните»** буквально, то есть как требование «обоснования» того, что будет делаться. **«объясните»** в данном случае означает «опишите», и в следующем предложении учитель как раз дает пример такого рода описания. Его интересуют сами действия, а не их объяснение. В таком случае учитель просит учеников (**«вы»**)

совершить в отношении него определенные действия, которых они до сих пор не совершали: рассказать ему, в чем *фактически* будут состоять их действия. Однако учитель использует именно слово «**объясните**», которое я рассматриваю в качестве обоснованного в связи с какими-то особенностями предыдущего высказывания или высказываний. Для меня «**объясните**» — это не просто замена слова «расскажите», а важный организационный момент чтения стенограммы как речевой практики, воплощенной в деталях стенограммы. Я могу рассматривать употребление слова «**объясните**» как указание учителя на то, что ученики не могут объяснить, что они будут делать, то есть на то, что предыдущее высказывание лишено характеристик, делающих для учителя неясным то, что он считает обязательным в их высказываниях: описание способа их будущей деятельности. В-третьих, в данной фразе встречается слово «взаимочувствовать», то есть по своему содержанию оно может быть отнесено к фрагменту «Е», однако слово это здесь не обозначает тему обсуждения, а возникает как описание способа деятельности. В-четвертых, здесь речь идет о том, что ученики должны прояснить форму своей будущей деятельности, причем прояснить на основе уже сказанного. Учитель просит их «объяснить», поскольку предшествующие слова не дают ему возможности сделать это самому. Таким образом, я здесь имею дело с «конкретизацией сделанного выбора (смысл, форма, содержание)», в частности, с конкретизацией содержания («...на какую тему?»). Следовательно, я не могу определить, является данное высказывание частью фрагмента «Е» или частью фрагмента «Ж», поэтому читаю дальше.

Я читаю сплошным образом, поскольку у меня есть достаточное веские основания подозревать, что я обнаружу вскоре правдоподобного кандидата на первое высказывание фрагмента «Ж». Я читаю: «**Будем сравнивать стихотворения**». В данной фразе говорится о способе работы. Кроме того, поскольку это ответ на предыдущий вопрос учителя, речь идет о содержании работы, которым будут стихотворения. На всякий случай¹⁸ я читаю дальше: «**А что именно?**», «**чувства...**», «**взгляды**», «**То есть видение двух авторов — японского поэта и того, кого вы выписали**». Я прихожу к выводу, что принадлежность последнего высказывания на предыдущей странице была установлена верно. Следующий вопрос — является ли оно первым высказыванием фрагмента «Ж»? Для того чтобы определить это, я должен прочитать высказывание, предшествующее ему. Я читаю: «**Вот-вот, в нашем обществе вполне традиционная вещь, когда несколько человек пишут, а**

остальные к ним пристраиваются». Здесь я останавливаюсь, поскольку понимаю, с одной стороны, что данное высказывание начинается с фразы, отсылающей к предыдущему высказыванию («**Вот-вот**»), а с другой — что обсуждаемая тема ни о чем мне не говорит. Я временно *прекращаю* (но не *отменяю*) чтение данного высказывания, чтобы посмотреть, каково предыдущее высказывание и может ли оно дать мне дополнительные свидетельства в пользу того или иного понимания данного отрывка стенограммы. Я читаю: «**Только 4—5 человек написали**». Это ни о чем мне не говорит, кроме того, что данное высказывание нельзя понять, не обращаясь к предшествующему, поэтому я читаю выше: «**Есть ли еще по существу какие-то предложения, уточнения? Как будем делиться?**». Я читаю высказывание не с начала, а с абзацного отступа, с которого начинаются два последних предложения высказывания. Почему я не читаю с начала? Абзацный отступ, помимо своих перцептивных характеристик, означает также, как мне известно из моего опыта чтения текстов в качестве компетентного члена общества, изменение в содержании или типе высказываний. В стенограмме вопрос обнаружения смены содержания или типа высказываний снимается тем, что каждый новый абзац чаще всего означает новое высказывание нового говорящего. Если же абзацный отступ стоит внутри высказывания говорящего, то это значит, что создатель стенограммы посчитал необходимым выделить в тексте высказывания момент содержательного и «типного» изменения, причем изменения достаточно радикального, в том смысле, что оно скорее всего будет воплощаться в виде последовательности фраз, которые представляют собой контраст по сравнению с предыдущими фразами.

Я читаю высказывание «**Есть ли еще по существу какие-то предложения, уточнения? Как будем делиться?**» в качестве состоящего из двух частей. Первая часть, соответствующая первому вопросу, воспринимается мной как попытка подвести черту под предшествующим обсуждением. Говорящий одновременно указывает на то, что он допускает возникновение дополнительных высказываний, касающихся обсуждаемой темы (какова бы она ни была), и на то, что предшествующее высказывание может быть последним высказыванием по данной теме. Использование фразы «**по существу**» показывает, что говорящий рассматривает предыдущее обсуждение как исчерпанное, то есть он своими словами обозначает возможный предмет последующих высказываний — они должны касаться «*принципиальных*» вопросов предшествую-

щего обсуждения. В то же время он никаким образом не обозначает, в чем эти «принципиальные» вопросы могут состоять, следовательно, «**по существу**» означает такой предмет высказываний, который должен быть установлен каждым говорящим в своем высказывании, если таковое будет произнесено. Кроме того, в первом вопросе обозначается то, какого рода высказывания могут следовать за ним, то есть в соответствии с какого рода критериями будет устанавливаться тип высказывания: говорящий спрашивает, есть ли еще «**предложения, уточнения**», причем предложения «**какие-то**». По использованию слова «**какие-то**» можно видеть, что говорящий не ожидает конкретных высказываний, он не знает, какого рода высказывания, касающиеся рассматриваемой темы, еще возможны. Для него как человека, знающего, о чем идет речь, предмет разговора кажется в достаточной степени описанным, чтобы его можно было изменить. «Достаточность» обсуждения темы в данном случае является, судя по всему (мне это известно как компетентному члену общества, знающему кое-что о том, как ведутся разговоры), реакцией говорящего на предшествующие речевые действия. Он полагает, что сказано «все», и своим высказыванием он это полагание делает фактом, доступным всем участникам ситуации. К тому же он называет возможные дальнейшие речевые действия по отношению к обсуждаемому предмету «предложениями» и «уточнениями». В его высказывании эти действия формулируются как «дополняющие» и «проясняющие», что подразумевает определенную степень законченности того, что будет «дополняться» и «проясняться». Таким образом, первый вопрос специфическим образом организует предыдущие и последующие высказывания, устанавливая в нормальном ходе разговора точку смены типа или содержания высказывания. О подобном изменении нормального хода разговора свидетельствует и второй вопрос («**Как будем делиться?**»), который обозначает новую тему обсуждения: способ работы. Введение новой темы придает предыдущему высказыванию характер последнего высказывания по обсуждаемой теме. Следующий говорящий должен теперь отвечать не на первый вопрос, а на второй, то есть первый вопрос «выводится» за пределы текущей речевой практики. Наконец, я вижу, что данную фразу произносит учитель, и это — еще один довод в пользу рассмотрения ее в качестве обозначающей «изменение», поскольку история моих поисков показывает, что именно учитель формулирует высказывания, обозначающие изменения в нормальном ходе разговора.

Так прочитанный абзац высказывания обладает всеми свойствами, позволяющими отнести его к фрагменту «Ж». Кроме того, судя по его «резюмирующему» характеру, он вполне может быть первым высказыванием фрагмента «Ж». Для того чтобы установить это, мне необходимо найти последнее высказывание фрагмента «Е». Кроме того, возникает еще один важный вопрос: если данный абзац окажется первым во фрагменте «Ж», каким образом я могу действительно считать его первым, если полагаю, что новый фрагмент может начинаться только с начала нового высказывания нового говорящего¹⁹, а не с начала нового абзаца?

Эти два вопроса требуют решения, и я вижу, что их можно решить одним и тем же путем — посредством чтения всего высказывания, разбитого на два абзаца. Поэтому я начинаю читать все высказывание сплошным образом, начиная с первой фразы: **«Воздействует так, а на другого иначе. Автор мог хотеть одно, а воспринимать это по-другому. Ничего тут не сделаешь. По поводу формы. Света предложила работу в группах, и я с чисто практической точки зрения хочу рассмотреть это предложение. Оно мне тоже представляется разумным, потому что прежде всего не все выписали»**. Первое, что я обнаруживаю, прочитав данный отрывок стенограммы, — то, что в нем, помимо прочего, речь идет о форме работы, и эта форма работы является предметом «рассмотрения», то есть конкретизации. Следовательно, данный фрагмент соответствует описанию фрагмента «Ж» Ивановым. Второе, что я обнаруживаю, прочитав данный отрывок стенограммы, — то, что теперь мне необходимо скорректировать свое восприятие абзаца, следующего за этим. Теперь для меня второй абзац данного высказывания учителя приобретает не характер «резюме», а свойства «уточнения» обсуждаемой темы. Последовательное рассмотрение двух абзацев показывает, что слова учителя **«Есть еще по существу какие-то предложения, уточнения?»** относятся к его собственным предшествующим словам **«Света предложила работу в группах, и я с чисто практической точки зрения хочу рассмотреть это предложение»**. С одной стороны, я отмечаю, что учитель обозначает тему дальнейшего обсуждения (**«работу в группах»**), с другой — что учитель указывает на свое желание обсуждать именно данную тему. Следовательно, его вопрос **«Есть ли еще какие-то предложения, уточнения?»** означает необходимость строить ответное высказывание (если такое появится) как высказывание, «дополняющее» предложение Светы. В то же время учитель не хочет, чтобы обсуждалось именно *Светино* высказыва-

ние, то есть высказывание как произнесенное данным конкретным человеком; для него важно, чтобы обсуждение касалось *темы*, указанной в Светином высказывании: «работы в группах». Значит, те «**предложения, уточнения**», о которых он спрашивает, — это не «**предложения, уточнения**», касающиеся Светинового высказывания, а «**предложения, уточнения**» касающиеся *темы* Светинового высказывания. Эта тема не идентична заявляемой в самом Светином высказывании. Учитель говорит: «**По поводу формы**», чем формулирует действительную тему обсуждения, которая также не должна обсуждаться как часть высказывания конкретного говорящего — учителя. Из слов учителя следует, что «**предложения и дополнения**» должны касаться «**формы**» и что в этом отношении они будут выходить за рамки темы обсуждения, в качестве которой будет выступать конкретная «**форма**»: «**работа в группах**». Таким образом, ответ ученика на первый вопрос учителя, сформулированный во втором абзаце данного высказывания стенограммы, будет носить «отступленческий» характер, это будет отклонение от уже заявленной и обозначенной темы. В то же время учитель, задавая этот вопрос, обозначает двойственность обсуждаемой темы «**работы в группах**»: эта тема обсуждается лишь как «иллюстрация» иной темы — «**формы**». Тема «**форма**» оказывается одновременно обсуждаемой и необсуждаемой. Здесь учитель использует тот же способ организации речевой практики, который используется Ивановым для создания описания фрагментов стенограммы и придания понятности своему тексту и который используется мной для понимания текста Иванова и соотнесения его описания со стенограммой. Для учителя тема «**формы**» — это тема, обсуждение которой «**видимо**» учителю, в то время как тема «**работы в группе**» — это тема, обсуждение которой «**видимо**» ученикам. Иными словами, учитель рассматривает происходящее как обсуждение необсуждаемой темы «**формы**» и *одновременно* как обсуждение обсуждаемой темы «**работы в группах**», что означает: для учителя деятельность всех участников ситуации в классе формулируется таким образом, что свою собственную деятельность он (а также я, Иванов и, по-видимому, ученики) анализирует в соответствии с *необсуждаемой* («**абстрактной**») темой (в данном случае — «**форма**»), то есть как деятельность, не совпадающую с воплощенным в деталях реальной ситуации порядком ее осуществления, а деятельность учеников он (а также я, Иванов и, по-видимому, ученики) анализирует в соответствии с *обсуждаемой* («**конкретной**») темой (в данном слу-

чае — «работа в группах»), то есть как деятельность, совпадающую с воплощенным в деталях реальной ситуации порядком ее осуществления.

Такая корректировка обнаруживает иные свойства второго абзаца, нежели предполагалось ранее. Это значит, что вопрос о начале возможности рассмотрения его в качестве начального высказывания фрагмента «Ж» оказывается менее определенным. Однако при чтении первого абзаца я обращаю внимание на фразу **«По поводу данной формы»**. То, что она следует за предыдущей фразой **«Ничего тут не поделаешь»**, прочитывается мной как смена темы обсуждения. Я читаю **«По поводу данной формы»** как **«Теперь по поводу данной формы»**. Три первых предложения данного отрывка (**«Воздействует так, а на другого иначе. Автор мог хотеть одно, а воспринять это по-другому. Ничего тут не поделаешь»**) следуют друг за другом в тематическом порядке, то есть в них речь идет об одном и том же²⁰. Соответственно, стоящие за ними слова **«По поводу формы»** обозначают смещение в обсуждении.

Таким образом, у меня появляется новый кандидат на первое высказывание фрагмента «Ж» — высказывание, начинающееся со слов **«Воздействует так, а на другого иначе»**. Несмотря на то, что первые три предложения данного высказывания относятся к иной теме, я делаю вывод относительно всего высказывания, поскольку обнаружил специфическую смену содержания «внутри» текущего абзаца. Однако первое из трех начальных высказываний отсылает к предыдущему высказыванию (первое предложение воспринимается как продолжение предыдущего, поскольку в нем отсутствует упоминание того, что **«Воздействует»**), то есть я должен рассмотреть также предыдущее высказывание, чтобы более-менее достоверно судить о правдоподобности своего вывода. Я читаю выше: **«Картина одному человеку нравится, а другому — нет»**. Я вижу, что **«Воздействует» «Картина»**. Я также вижу, что начальные предложения следующего высказывания и текущее высказывание относятся к одной теме, и эта тема *не* является характеристикой фрагмента «Ж», как он описывается Ивановым. В то же время она не является и характеристикой фрагмента «Е», как он описывается Ивановым. Чтобы прояснить возможность анализа текущего предложения как части фрагмента «Е» (а потенциально — как последнего высказывания фрагмента «Е»), я должен читать дальше. Я иду вверх по тексту и читаю: **«А там, где вы занимались просто физическим взаимодействием, то там можно было бы сказать, что этот действует хорошо, поскольку от**

этого результат улучшается, а вот то, чем мы предлагаем сейчас заниматься, то тут я бы к Косте присоединилась. Не надо орать, что это неправильно. То, что сейчас люди будут высказываться, для них это так и есть. Встретилось произведение, человек его прочитал и как-то воспринял. Это так и есть, это нельзя оценивать правильно это или нет». Данный фрагмент ничего мне не дает, кроме того, что я вижу его тематическую связь со следующим высказыванием и не вижу в нем специфических изменений содержания или типа высказываний (за исключением фразы «**Не надо орать, что это неправильно**», содержание высказываний до и после которой воспринимаемо различается, однако это различие и эти высказывания не обладают характеристиками, которые могли бы позволить мне всерьез рассматривать данное различие как различие между высказываниями, относящимися к фрагментам «Е» и «Ж»). Таким образом, неопределенный статус высказывания «**Картина одному человеку нравится, а другому — нет**» придается мной и всему предшествующему высказыванию. Я рассматриваю данные высказывания как *одинаково неопределенные*, то есть рассматриваю их неопределенность как организационный момент моей практики чтения, направленной на решение моих практических задач. Для меня моя практика чтения обнаруживает их неопределенность как эффект чтения, а не как свойство самих высказываний, и поэтому она может быть одинаковой (то есть одинаковой по своим организационным характеристикам). В данном случае для меня неопределенность не является «объективной» характеристикой стенограммы, в том смысле, что я не могу «находить» ее в стенограмме как свойство этой стенограммы и судить на основании этого о *степени* неопределенности. Однако она *является* для меня некоторой характеристикой стенограммы в том смысле, в каком не знаю ничего о неопределенности, которую могу обнаружить в стенограмме, так что обнаруживаемая в процессе чтения неопределенность в первую очередь проявляется в отношении ее *характера*, а не *степени*.

Таким образом, мне необходимо читать дальше. Я иду вверх по тексту: «**А в этом деле так можно сказать — этот медленнее приседает, а этот быстрее**». Данное высказывание мне ни о чем не говорит, кроме того, что оно тематически связано с предыдущим (я делаю этот вывод на основании того, что в начале следующего высказывания речь идет о «физическом взаимодействии» и «результате», а здесь — о «приседании»); таким образом, я обнаруживаю, что слово «физическое» относится к физкультуре, пос-

кольку текущая стенограмма — стенограмма урока, то есть я использую предыдущее высказывание в стенограмме, чтобы прояснить значение следующего, хотя в порядке моего чтения их последовательность прямо противоположная), поэтому я иду дальше: **«Мне кажется важным, что он сказал, что плохо чувствовать нельзя. Нельзя сказать, что этот правильно чувствует, а этот неправильно»**. Тут я останавливаюсь, поскольку вижу, что данное высказывание может быть достаточно уверенно отнесено к фрагменту «Е», так как в нем говорится о «чувствовании». Кроме того, я понимаю, что все последующие высказывания вплоть до высказывания, начинающегося со слов **«Воздействует так, а на другого иначе»** (и даже начало этого высказывания), тематически последовательны. Я использую только что прочитанное высказывание в качестве общей схемы понимания последующих высказываний и их фрагментной привязки, поскольку, во-первых, в данном высказывании произносится особого рода фраза, которая может быть в различных вариантах обнаружена потом в дальнейших высказываниях: **«...этот правильно чувствует, а этот неправильно»**. Во-вторых, помимо типа речевой практики в данной фразе формулируются две темы, которые также будут встречаться в дальнейшем: тема «правильности» и тема «разницы между людьми». Наконец, в-третьих, поскольку принадлежность данного высказывания четко установима, я полагаю, что вывод о его принадлежности касается не только данного высказывания, но и всего отрывка стенограммы, в котором обсуждается та же тема и используется тот же тип фраз. Следовательно, весь отрывок до высказывания, начинающегося со слов **«Воздействует так, а на другого иначе»** относится к фрагменту «Е».

На основе этого заключения и предыдущей истории моих поисков я прихожу к следующему выводу: мне удалось установить, что фрагмент «Ж» начинается с высказывания, первыми словами которого являются **«Воздействует так, а на другого иначе»**, то есть мне удалось установить границу между фрагментами «Е» и «Ж».

Я двигаюсь последовательно, и теперь моя задача — установить границу между фрагментами «А» и «Б». Для этого мне необходимо найти описание фрагмента «А» в тексте Иванова. Из истории своих поисков я знаю, что мне уже встречалось упоминание фрагмента «А»²¹. Я начинаю просматривать текст там, где это упоминание предположительно должно быть, и быстро нахожу предложение, в котором оно содержится. Я читаю это предложение целиком: **«В этом смысле, показателен первый фрагмент записи “А”, где Елена**

Григорьевна показывает Кате возможные скрытые мотивы ее вопроса и тем самым, казалось бы, самый незначительный вопрос выводит на уровень этико-моральной проблематики взаимоотношений». Зная (из истории своих поисков и из воспринимаемой композиции текста), что следующее предложение посвящено фрагменту «Е», я на всякий случай читаю дальше: «Также хорошо видно, на только что разобранном фрагменте текста “Е”...» и останавливаюсь тогда, когда мне становится ясно, что нет оснований сомневаться, что следующее предложение действительно посвящено фрагменту «Е». Я просматриваю оставшийся текст в поисках заглавной «А», взятой в кавычки, и, не найдя такой, возвращаюсь к предложению, содержащему упоминание фрагмента «А». Для меня сейчас важно установить, является ли это предложение *полным* описанием фрагмента «А», то есть все ли это, что Иванов говорит о фрагменте «А», или есть что-то еще. Начало предложения («В этом смысле показателен...») позволяет рассматривать данный фрагмент как иллюстрацию какого-то предшествующего отрывка текста. Мне неизвестно, в каком «этом смысле» фрагмент «А» является «показательным», хотя я могу предположить, что «показательность» является его характеристикой как «примера» или «выражения» некоторого предыдущего фрагмента текста Иванова. Следовательно, данное предложение может быть лишь частью описания фрагмента «А» Ивановым. Чтобы установить, действительно ли это так, я начинаю читать предыдущее предложение: «Она чутко слушает каждого ученика и ни одно высказывание не оставляет без внимания, то есть быстро производит интерпретацию (комментарий) этого высказывания...». Здесь я принимаю решение читать дальше, поскольку вижу, что Иванов описывает «ее» действия в отношении высказываний учеников, то есть то, что может быть элементом стенограммы, — «...помещая его смысл в ту или иную плоскость обсуждаемой темы (содержания) или показывает, что высказанный смысл открывает собой новую тему обсуждения». За небольшими исключениями данный фрагмент не дает мне ничего. Исключения таковы. 1) Я читаю слово «комментарий» как возможное описание «ее» действий, понимая, что в данном случае «она» — это учительница, поскольку, во-первых, в предложении, начинающемся со слов «В этом смысле показателен», упоминается «Елена Григорьевна» и, во-вторых, только в отношении учительницы можно сказать, что она «слушает каждого ученика». Ничто не мешает мне решить, что «она» — это ученица, которая тоже может «слушать каждого ученика», однако я не делаю такого вывода, поскольку для меня (как и

для Иванова) именно учитель является тем, кто способен обращать внимание на «все» аспекты ситуации, «каждого» присутствующего. Конечно, ученик тоже может совершать действия, которые направлены на всех участников ситуации, однако для ученика такое действие скорее всего будет связано не только с другими учениками, но и с учителем. Если бы оно не было связано с учителем и включало в область своего действия только учеников, это означало бы, что либо ученик игнорирует учителя, либо учителя нет в ситуации. Для учителя же ориентировать свои действия на *всех* учеников, и только *учеников* — «нормально», то есть любая нормальная учебная ситуации может включать в себя такое действие (в отличие от идентичного по направленности действия ученика, которое означало бы «учебную ненормальность» ситуации его осуществления). Итак, я читаю «комментарий» как описание действия учительницы. Я знаю, что комментарий возможен лишь по отношению к другому высказыванию, поэтому делаю вывод, что, если данное предложение относится к описанию фрагмента «А» (а, судя по всему, это так), во фрагменте «А» должны быть два высказывания, одно из которых будет комментарием другого (как бы я ни понимал значение «комментария»). 2) Я читаю слово «быстро» как указание на то, что комментарий будет следовать сразу за комментируемым текстом или вскоре после него. В остальном данное предложение текста Иванова ничего мне не говорит.

Я продолжаю читать, чтобы обнаружить другие потенциально релевантные для моей задачи отрывки текста и также потому, что только что прочитанное мной предложение содержит указание на его «продолжающий» характер (слово «Она» означает, что где-то до этого говорится, кто «Она»). Я иду вверх по тексту (я не начинаю читать с начала абзаца, поскольку мне известно из истории моих поисков описания фрагмента «Е», что описание фрагмента может начинаться и с середины абзаца) и читаю: «Она только задает вопросы, комментирует (интерпретирует) ответы, помогает выделять нечто, как результат, иногда дооформляет высказанный кем-то смысл до четкого тезиса». Я вижу, что данное предложение симметрично следующему — оно тоже начинается со слова «она», тоже описывает «ее» (скорее всего, учительницы) деятельность, тоже содержит в себе упоминание комментария и интерпретации, и в нем тоже говорится о «высказанном смысле». Благодаря такой симметрии я могу анализировать данное высказывание как тематически и типологически связанное со следующим и потому относящееся к высказыванию, содержащему упомина-

ние фрагмента «А». В то же время эта связь позволяет мне сделать вывод о том, что оба данных предложения относятся к какому-то другому отрывку текста (основанием для такого заключения служат использование в начале предложения слова «**Она**» и построение высказывания в виде перечисления «ее» действий), то есть понимание каждого из них возможно без их последовательного чтения, но невозможно без чтения какого-то иного высказывания. Они не отсылают друг к другу.

В данном высказывании я также обращаю внимание на то, что в нем о деятельности учительницы говорится как о «задавании вопросов». Я делаю вывод, что, возможно, во фрагменте «А» можно будет встретить вопросы, заданные учительницей. В то же время у меня нет полной уверенности в этом, поскольку я не знаю, следует ли понимать слова Иванова «**В этом смысле**» как относящиеся *только* к предшествующему предложению или к тому, что обсуждается в *нескольких* предшествующих предложениях. Если они относятся только к предыдущему предложению, тогда во фрагменте «А» может и не быть вопроса учительницы. Помимо указания на характер деятельности учительницы в данном фрагменте нет ничего, что могло бы помочь мне решить вопрос о принадлежности данного отрывка текста к описанию Ивановым фрагмента «А». В нем я обращаю внимание на слова «**дооформляет... до четкого тезиса**», однако они мне мало что говорят, поскольку я не знаю, каковы специфические характеристики «тезиса» как особого типа высказывания. Тем не менее это не значит, что я не *буду* это знать, когда встречу в стенограмме определенный отрывок. В любом случае слово «тезис», как и другие слова, прочитанные мной в тексте Иванова, будет наделяться мной значением в процессе практики чтения (текста Иванова или стенограммы), а не до нее. В текущей ситуации я говорю о незнании значения слова «тезис» не по отношению к моему знанию слов русского языка, а по отношению к моей практике чтения данного отрывка текста Иванова. Для меня «тезис» не является частью специфического описания фрагмента «А» при решении текущей задачи понимания текста Иванова и поиска возможных подсказок, которые позволили бы мне установить, какую часть его текста я могу использовать в качестве описания фрагмента «А».

Поскольку данное предложение тоже не может быть понято без прочтения предыдущего текста (в частности, помимо слова «**Она**» я отмечаю слово «**только**», которое показывает, что в предыдущем предложении должно говориться о том, в отношении

чего «задавание вопросов» — это *«только* задавание вопросов», то есть лишь один из элементов чего-то большего, описываемого в предыдущем тексте, либо нечто иное, нежели описываемое в предыдущем тексте) и поскольку я по-прежнему должен установить, является ли предложение, начинающееся со слов **«В этом смысле показателен»**, полным описанием фрагмента **«А»** Ивановым, я читаю дальше. Я начинаю читать с начала абзаца, поскольку, просматривая текст, чтобы выбрать точку начала чтения, я замечаю, что в нем часто (дважды) используется фамилия учительницы. Я полагаю, что это может означать, что в данном абзаце с самого начала обсуждаются действия учительницы. Я читаю: **«Теперь сменим плоскость рассмотрения с анализа содержания на анализ педагогической формы, то есть попробуем понять, как устроена реализуемая Куценко Е. Г., педагогическая деятельность, в чем ее принципиальное отличие от традиционных форм (если, конечно, оно есть). Первое, что бросается в глаза, что Куценко Е. Г. ничего не рассказывает, не просит учеников читать учебник и затем его пересказывать, не вызывает никого к доске»**. Я читаю по порядку и читаю следующее. Во-первых, данный абзац начинается со смены содержания (**«Теперь сменим плоскость рассмотрения...»**). Если я в дальнейшем обнаружу, что первое предложение содержательно связано с последующими, я могу говорить о том, что весь этот абзац (до предложения, в котором упоминается фрагмент **«А»**) посвящен одной теме. Кроме того, я узнаю, что эта смена достаточно радикальная и касается не смен, допустим, материала (вместо одного фрагмента стенограммы другой), а именно введения совершенно новой темы обсуждения. Это значит, что мне нет нужды обращаться к предыдущему тексту, поскольку в нем вряд ли содержится релевантный для моей задачи материал. Во-вторых, я узнаю, какова та тема, о которой будет дальше говориться: **«педагогическая форма»** или **«педагогическая деятельность»**, что значит — деятельность учительницы. Это позволяет мне установить содержательную непрерывность между данными предложениями и последующими, в которых, как мне известно из истории моего чтения, как раз и описывается та или иная деятельность учительницы. В-третьих, я узнаю, что Иванов не знает конечного результата своего анализа [**«(если, конечно, оно есть)»**]. Это говорит мне о том, что он будет анализировать педагогическую форму посредством написания текста. У меня нет оснований предполагать, что Иванов хочет ввести меня (или любого другого читателя) в заблуждение и что

он, например, проанализировал педагогическую форму до того, как начал писать данный отрывок. Я полагаю, что он действительно может обнаружить отсутствие отличий педагогической деятельности Куценко Е. Г. от традиционных форм, и это обнаружение будет организационным моментом написания текста, который пишется параллельно чтению Ивановым стенограммы. В-четвертых, я отмечаю, что Иванов не указывает, будет ли он читать фрагмент «А» стенограммы либо какой-то другой фрагмент. В-пятых, я вижу, что «она», о ком говорится в последующем, — это действительно учительница («Куценко Е. Г.»). В-шестых, я узнаю, что Куценко Е. Г. **«ничего не рассказывает, не просит учеников читать учебник и затем его пересказывать, не вызывает никого к доске»**. Если данное предложение имеет отношение к описанию Ивановым фрагмента «А», то можно сказать, что во фрагменте «А» высказывания учительницы нельзя будет проанализировать ни как рассказ, ни как просьбу читать учебник, ни как просьбу пересказать учебник после прочтения, ни как вызывание к доске. Для меня как читателя текста Иванова и как компетентного члена общества очевидно, что каждое из действий, которыми не будут являться действия учительницы как организационные факты моей практики чтения стенограммы, может иметь *неограниченное* число конкретных форм воплощения. Я знаю, что не могу заранее сказать, в чем не будут заключаться действия учительницы. Но даже если я смогу сказать об этом, это не значит, что те или иные отрывки стенограммы я буду анализировать в качестве не заключающихся в том, о чем я скажу. Во-первых, для меня будет вполне обычным делом доводить своей анализ того или иного фрагмента до такой степени определенности, которая покажется мне достаточной и которая в то же время не будет мне говорить ничего о том, действительно ли у данного фрагмента нет характеристик, которые позволили бы отнести его к тому, о чем я сказал до начала чтения (либо о том, действительно ли у данного фрагмента есть характеристики, которые бы позволили мне не отнести его к тому, о чем я сказал до начала чтения). Во-вторых, для меня будет вполне обычным делом прояснять значение того, о чем я скажу до начала чтения, посредством того, что я обнаружу в процессе чтения, и наоборот. Для меня то, о чем я скажу до начала чтения, и то, что я буду обнаруживать в процессе чтения, — взаимопроясняющие вещи.

Таким образом, я прочитал весь отрывок абзаца, предшествующий предложению, в котором упоминается фрагмент «А». Я ус-

тановил, что вся предшествующая часть абзаца посвящена обсуждению одной темы, однако не установил, относится ли обсуждение этой темы к описанию фрагмента «А». Решением этого вопроса могло бы быть установление того, относится ли предложение, в котором упоминается фрагмент «А», к предшествующему предложению или ко всей предшествующей части абзаца. Я решаю заново перечитать данное предложение в свете того, что я узнал о предшествующем ему отрывке абзаца, поскольку это может помочь мне определить, относится оно к части отрывка абзаца или ко всему отрывку абзаца и исходя из этого решить, в чем заключается описание Ивановым фрагмента «А». Я читаю: **«В этом смысле показателен первый фрагмент записи “А”, где Елена Григорьевна показывает Кате возможные скрытые мотивы ее вопроса и тем самым, казалось бы, самый незначительный вопрос выводит на уровень этико-моральной проблематики взаимоотношений»**. В данном предложении я отмечаю следующее. Во фрагменте «А» обязательно будут высказывание (или высказывания) Елены Григорьевны и высказывание Кати. Высказывание Кати будет представлять собой вопрос, а в высказывании (высказываниях) Елены Григорьевны будет идти речь (это может быть как буквальным содержанием ее высказывания или высказываний, так и их темой) о «скрытых мотивах» вопроса Кати. Что касается вопроса Кати, что он будет «казалось бы, самым незначительным», то есть будет обладать такими характеристиками, которые позволят отнести его к «незначительным» в нормальном порядке разговора. Слова Иванова **«казалось бы»** я понимаю как указание на характер действий учителя, а не ученика. **«казалось бы»** относится к тому, что Елена Григорьевна своими действиями делает высказывание Кати значительным, тем самым не ориентируясь на то, каким «кажется» вопрос Кате.

Теперь я сравниваю данное предложение с двумя предыдущими, поскольку это, может быть, даст мне возможность установить, к какой части предыдущего отрывка абзаца оно относится. Первое из двух рассматриваемых предложений вряд ли подходит, поскольку, во-первых, в нем говорится о том, что учительница **«задает вопросы», «комментирует (интерпретирует) ответы», «помогает выделять нечто, как результат», «дооформляет высказанный кем-то смысл до четкого тезиса»**. Ни одно из этих действий, в особенности первое и второе (я обращаю на них внимание, поскольку в изначальном предложении, включающем ссылку на фрагмент «А», говорится о «вопросе»), не описывается в

предложении, включающем упоминание фрагмента «А». Второе из двух рассматриваемых предложений подходит больше, поскольку в нем говорится, что учительница «чутко слушает каждого ученика», «ни одно высказывание не оставляет без внимания», «быстро производит интерпретацию (комментарий)... высказывания, помещая его смысл в ту или иную плоскость обсуждаемой темы (содержания)», «показывает, что высказанный смысл открывает собой новую тему обсуждения». Особенно важно для меня описание последнего действия (хотя сюда подходит и предпоследнее описание), поскольку я вижу, что оно может быть с большей степенью правдоподобия идентифицировано в предложении, содержащем упоминание фрагмента «А». Я, соответственно, прочитываю «незначительный вопрос» как «высказанный смысл», «выводит» как «показывает», а «этико-моральной проблематики взаимоотношений» как «новую тему обсуждения». Кроме того, в предложении, содержащем упоминание фрагмента «А», говорится, что Елена Григорьевна «показывает Кате возможные скрытые мотивы ее вопроса», что напрямую соотносится со словами «...показывает, что высказанный смысл...». Следует отметить, что прочитывание одного отрывка абзаца как другого не означает их взаимозаменяемости. Например, прочитывая «незначительный вопрос» как «высказанный смысл», я исхожу из того, что вопрос высказывается, и этого оказывается достаточно для меня в той мере, в какой слово «смысл» и слово «незначительный» не могут поставить под сомнение адекватность моего действия. В данном случае я воспринимаю их как нерелевантные для соотнесения двух частей двух предложений (нерелевантность не означает безразличность; я не безразличен к тому, ставят ли они под сомнение мои действия, это важно для меня, однако в данном конкретном случае я прихожу к выводу о том, что они не оказывают влияния на соотносимые части предложений). То же самое касается остальных соотносимых частей: в каждом отдельном случае соотносимость означает разное. К примеру, я соотношу «этико-моральной проблематики взаимоотношений» и «новую тему обсуждения» следующим образом. Я читаю «этико-моральной проблематики взаимоотношений», во-первых, как тему (о чем мне говорит слово «проблематика»), а во-вторых, как тему, формулируемую Ивановым (либо учителем), но не являющуюся буквальным содержанием высказываний в классе (как учительских, так и ученических). Это связано со спецификой словаря, использованного в данной фразе (слова «этико-моральный»

и «проблематика» являются специфическими словами научного словаря и редко используются в обыденной речи, а я рассматриваю стенограмму как последовательность высказываний (обыденной речи), с моей историей чтения стенограммы (из которой я могу делать определенные выводы о том, какого рода слова используют участники ситуации), стенограммой которой является данная стенограмма, и с моей историей чтения текста Иванова (из которой я могу знать, какими терминами он пользуется, в каких выражениях эти термины употребляются и что эти термины описывают). Кроме того, по тем же основаниям я читаю **«этико-моральной проблематики взаимоотношений»** как описание Ивановым текста стенограммы, но не как воспроизведение им буквального содержания стенограммы. С другой стороны, я читаю **«новую тему обсуждения»** как «новую тему обсуждения *в классе*» и тоже как описание Ивановым текста стенограммы, но не как воспроизведение им буквального содержания стенограммы. Хотя слова «новая тема обсуждения» могут буквально встретиться мне в тексте стенограммы, в данном случае для меня такая возможность не важна, а важно то, что позволит мне соотнести две части двух предложений. Таким образом, я соотношу **«этико-моральной проблематики взаимоотношений»** и **«новую тему обсуждения»**, и это соотношение кажется мне обоснованным в рамках моих практических целей.

В результате подобных действий я прихожу к выводу, что, скорее всего, слова **«В этом смысле»** относятся к предыдущему предложению. В то же время для меня отношения между включающим эти слова предложением и всей той частью абзаца, которая предшествует ему, остаются по-прежнему неопределенными, и эта неопределенность обуславливается тем, что я не знаю, каковы отношения между всеми предложениями предшествующей части абзаца. Я вижу, что Иванов перечисляет действия учительницы, однако можно ли, например, рассматривать некоторые из описаний этих действий как описания некоторых других из этих действий (например, как описания класса действий, к которому относятся действия, описываемые в других частях данного отрывка абзаца), остается неясным. Я решаю оставить данный вопрос нерешенным и начинаю читать стенограмму в надежде, что этот вопрос *каким-то образом* прояснится либо вообще окажется нерелевантным.

Я знаю, что фрагмент «А» начинается с первого высказывания стенограммы (поскольку это первая буква алфавита и, зна-

чит, она обозначает первый фрагмент из выделенных Ивановым), а также, что приблизительно с середины страницы может начинаться фрагмент «Б» (я знаю это из истории моего чтения), поэтому приступаю к чтению стенограммы сплошным образом где-то с середины третьего (по порядку говорящих) высказывания. Мне на глаза попадает фраза «**Может я о тебе слишком плохо думала?**». Фраза мне ни о чем не говорит, поэтому я читаю дальше: «**Но у меня почему-то возникло такое ощущение**». Эта фраза тоже ничего мне не говорит, и я читаю дальше: «**На прошлом уроке высказались все, кто хотел**». Я вижу, что в данной фразе говорится о том, что происходило в прошлом, а это (то, что происходило в прошлом), как мне известно, — один из элементов описания фрагмента «Б» Ивановым. Однако описание Иванова более точное: он говорит о воспроизведении событий прошлой недели. Я знаю, что предыдущее предложение не может мне помочь установить то, какой именно прошлый урок имеется в виду (я могу предположить, что учитель имеет в виду прошлый урок, который был на позапрошлой неделе, а на прошлой неделе урока не было вообще, то есть я читаю «прошлый» как «предыдущий»). Поэтому я читаю дальше: «**(По поводу того, кто что запомнил из того, что обсуждалось и делалось на прошлой неделе. Д. И.)**». Данный отрывок стенограммы прямо указывает на то, что речь в предыдущем предложении идет о прошлой неделе, в силу чего я могу точно идентифицировать фрагментную принадлежность данного высказывания — оно принадлежит фрагменту «Б». Это значит, что фрагмент «А» находится где-то выше. В то же время я вижу, что анализируемое мной сейчас высказывание является третьим высказыванием в стенограмме, и в случае подтверждения его принадлежности к фрагменту «Б» фрагмент «А» окажется состоящим из двух высказываний, а читаемое мной сейчас высказывание — первым высказыванием фрагмента «Б».

Чтобы проверить это, а также установить, правильно ли я определил принадлежность всего высказывания и какое высказывание является последним во фрагменте «А», я начинаю читать стенограмму с самого начала: «**Сядьте, пожалуйста! А почему ты об этом спросила, Катя? Почему тебя так волнует, разрешила ли я ему выйти?**». Здесь я останавливаюсь, поскольку вижу, что в данном фрагменте упоминается «Катя» и то, что она что-то «спросила». Из описания фрагмента «А» Ивановым мне известно, что в нем может содержаться высказывание Кати и это высказывание будет вопросом. Поскольку в данном случае выска-

звания Кати нет, однако есть указание учительницы на то, что такое высказывание было, я делаю вывод, что данный отрывок стенограммы относится к фрагменту «А». Я делаю этот вывод, поскольку предполагаю следующее: 1) каждый фрагмент, описанный Ивановым, является фрагментом стенограммы; 2) фрагмент «А» — первый фрагмент; 3) каждый новый фрагмент начинается с высказывания нового говорящего. В то же время, так как уже в первом высказывании стенограммы указывается, что есть нечто, ему предшествующее, у меня возникает вопрос относительно того, не означает ли это неполноту стенограммы и то, что Иванов, в описании которого содержится указание на возможность присутствия в выделенном им фрагменте «А» вопроса Кати, имеет дело не со стенограммой, а с записью или реальным событием, стенограммой которого данная стенограмма является. Поскольку обнаружение этого может поставить под сомнение адекватность совершаемых мной действий, я вновь читаю описание фрагмента «А» Ивановым и вижу, что в нем нет прямого указания на наличие во фрагменте «А» вопроса Кати. Я вижу, что Иванов, упоминая в своем описании Катин вопрос, характеризует действия учительницы, а не действия Кати. Это значит, что в самой стенограмме может не быть Катинского вопроса и что Иванов делит на фрагменты стенограмму, а не запись или само реальное событие, стенограммой которого эта стенограмма является. Я также соотношу данный отрывок стенограммы с описанием Ивановым тех действий, которые совершает учительница во фрагменте «А». Иванов описывает ее действия как «показывание Кате возможных скрытых мотивов ее вопроса». В данном случае я не вижу ни высказываний, которые могут быть поняты как «показывание», ни «возможных скрытых мотивов ее вопроса». В то же время я отмечаю, что учительница спрашивает Катю о мотивах ее вопроса (она два раза использует слово «почему»). При этом учительница задает два *разных* вопроса: первый вопрос («**А почему ты об этом спросила, Катя?**») требует прояснения причины произнесения вопроса, тогда как второй («**Почему тебя так волнует, разрешила ли я ему выйти?**») отсылает к определенной причине, которая реализована в вопросе: Катю волнует, разрешила ли учительница кому-то выйти, и учительница спрашивает, почему ее это волнует, то есть почему мотивом ее вопроса является волнение по поводу того, разрешила ли учительница кому-то выйти. Уже эта разница показывает, что учительница видит в самом факте произнесения Катей вопроса определенные мотивы. Тем не менее, эти мо-

тивы не могут быть названы «скрытыми», поскольку учительница не формулирует их как мотивы задавания вопроса, она формулирует их как мотивы произнесения вопроса. Для нее «**волнует**» означает тот мотив, который стоит за фактом произнесения вопроса *как вопроса*, а не как вопроса о том, разрешила ли учительница кому-то выйти.

Я читаю дальше, поскольку знаю, что любой фрагмент должен состоять как минимум из двух высказываний, а также затем, чтобы установить, какое из последующих высказываний может быть последним высказыванием фрагмента «А»: «**Я просто хотела, чтобы он с нами включился**». Катя формулирует ответ на предшествующий вопрос учительницы и в этом ответе называет мотив своего вопроса. В данном высказывании нет ничего, указывающего на смену содержания или типа высказываний в разговоре. Он полностью тематически и типологически совместим с предыдущим высказыванием. Однако чтение этого ответа обнаруживает, что я ожидаю определенной дальнейшей реакции учителя. Ответ Кати должен быть особым образом учтен и обозначен учителем в его следующем высказывании: он должен быть оценен как адекватный или неадекватный (адекватный или неадекватный *чему*, мне пока не известно; в данный момент адекватность/неадекватность является для меня характеристикой содержания высказываний учителя и ученика, поэтому я вижу адекватность/неадекватность как организационный момент их речевых практик, не имея представления о том, в чем эта адекватность/неадекватность может состоять). Отсюда я делаю вывод, что вопрос учительницы «**Почему тебя так волнует, разрешила ли я ему выйти?**» был прочитан мной таким образом, что я рассматриваю ответ на него ученицы как ответ, который является реакцией ученицы на «обвинение» со стороны учительницы в неадекватности вопроса Кати чему-то в данной ситуации. Использование учительницей фразы «**так волнует**» и использование Катей слова «**просто**» я использую как подсказки для следующего прочтения вопроса учительницы и ответа ученицы: учительница обвиняет, ученица оправдывается. «**Почему тебя так волнует, разрешила ли я ему выйти?**» означает, что для учителя вопрос о том, разрешила ли она выйти кому-то, волнует Катю *слишком* сильно, то есть для нее Катя задает его по какой-то *особой* причине, наличие которой отмечается учителем в данной ситуации. Катин вопрос, как он формулируется в высказывании учительницы, *заметно* неадекватен чему-то, но его неадекватность является свойством, о кото-

ром свидетельствует высказывание учительницы. Учительница задает два вопроса, построенных одинаковым образом и имеющих одинаковый предмет. Однако первый вопрос требует прямого ответа о причине вопроса Кати, тогда как второй проясняет первый, то есть из второго вопроса следует, каким образом нужно понимать первый: его следует понимать как вопрос, задаваемый учительницей вследствие определенных характеристик предшествующего Катиного высказывания, о которых можно судить на основании вопроса учительницы. Два вопроса идентичны, за тем исключением, что если в первом указывается на факт задавания Катей вопроса, то во втором проясняется его содержание: Катин вопрос касался того, разрешила ли учительница кому-то выйти. Кроме того, во втором вопросе факт задавания Катей вопроса понимается как факт испытываемого Катей особого волнения по поводу содержания вопроса. В то же время, чтобы второй вопрос мог служить пояснением первого, необходимо, чтобы они располагались один за другим. Такое их следование один за другим означает, что второй вопрос является прояснением первого, поскольку в противном случае у учительницы не было бы необходимости задавать данный вопрос дважды²². Ответ Кати на вопрос учительницы показывает, что ученица понимает, каковы характеристики ее высказывания, как они формулируются в двух вопросах учительницы, и своим высказыванием демонстрирует, что нет никакой *особой* причины задавания ею своего вопроса. Она **«просто хотела, чтобы он с нами включился»**. Таким образом, Катя указывает на адекватность своего вопроса тому, что мне пока неизвестно.

Я полагаю, что проблема адекватности вопроса Кати, формулируемая учителем и ученицей в двух прочитанных мной высказываниях, может быть прояснена в последующем тексте, поэтому я продолжаю читать: **«В этом случае, если ты именно этого хотела, ты бы тихо сидела и порадовалась бы, что он опять сидит на своем месте»**. Учительница указывает на несоответствие между заявляемой Катей причиной ее (Кати) вопроса и «реальными» действиями Кати в классе. «Реальные» действия Кати при этом не описываются. Учительница говорит о тех действиях, свидетелем которых можно было бы стать, если бы Катя действительно хотела того, о чем она заявляет в предыдущем высказывании. Учительница описывает ее возможные действия не просто как возможные действия, а как действия, которых Катя *не* совершила, и их несовершенство используется учительницей в качестве способа поставить под сомнение предшествующие слова Кати. Кроме

того, не совершенные Катей действия описываются таким образом, что мне становится ясно, что *совершенные* Катей действия обладают характеристиками, которые свидетельствуют об их неадекватности. Учительница говорит: «...если ты именно этого хотела, ты бы тихо сидела и порадовалась бы, что он опять сидит на своем месте», откуда я делаю вывод, что, во-первых, Катины действия анализируются учительницей как действия, свидетельствующие о Катиных «желаниях» (и поэтому учительница может говорить, действительно ли ее действия являются способом осуществления того или иного желания); во-вторых, что Катин вопрос был воспринят как вопрос, сам факт произнесения которого отличается свойствами, делающими его особым случаем, на который обращает внимание учительница (употребление слова «тихо» показывает не только то, что Катя ничего бы не говорила, но и то, что произнесенный ею вопрос отличается специфической «не тихостью», на фоне которой отсутствие высказывания воспринимается как «тихое»); в-третьих, что Катин вопрос понимается учительницей как проявление «нерадостности», то есть как свидетельство того, что Катю не порадовало то, «что он опять сидит на своем месте», и отсутствие такой обрадованности является специфической чертой (которая может в том числе осмысляться как причина) ее вопроса. Вопрос Кати анализируется так, что факт его произнесения оказывается обладающим характеристиками, позволяющими видеть в заданном вопросе то желание, которое воплощается в нем в определенной форме, соотносящейся с этим желанием.

Я вижу, что данная фраза относится к фрагменту «А», поскольку в ней речь идет о Катином вопросе и о «мотивах» этого вопроса (хотя сами эти мотивы не называются, то, что учительница считает «версией» мотива, произнесенную Катей, не соответствующей Катиным действиям, которые тоже не описываются прямо, показывает мне, что возможны какие-то «скрытые» мотивы, о которых Катя не догадывается или не хочет говорить, то есть я в процессе чтения данной фразы уточняю, о какого рода скрытости может идти речь в описании фрагмента «А» Иванова: «скрытость» мотивов означает наличие у Катиного вопроса причин, которые Катя не хочет или не может назвать). Это значит, что и все данное высказывание, скорее всего, можно будет отнести к фрагменту «А», что, в свою очередь, значит, как мне известно из истории моего чтения, что оно является последним высказыванием фрагмента «А». В то же время из истории моего чтения

я знаю, что в данном высказывании есть фразы, которые могут быть отнесены к фрагменту «Б», и поэтому, чтобы установить, какова фрагментная принадлежность остальных фраз абзаца и нельзя ли обнаружить нечто, что позволит мне разрешить такого рода затруднение (поскольку одно и то же высказывание не может принадлежать к двум фрагментам), я читаю дальше: «**А вот я, когда услышала твой вопрос, у меня первая мысль о тебе возникла, что напакостить просто хотела, что он вошел потихоньку, что я об этом не знала и чтобы я опять его как-то наказала**». Я останавливаюсь, поскольку вижу, что данная фраза обладает чертами, позволяющими достаточно уверенно отнести ее к фрагменту «А»: в ней говорится о Катинном вопросе и о том, почему она его задала. Кроме того, я вижу, что в данном случае учительница говорит о тех самых «скрытых мотивах», которые упоминаются в описании фрагмента «А» Ивановым. Эти скрытые мотивы называются учительницей («**напакостить просто хотела**»), и «скрытость» им придает то, что этот мотив называется не Катей, а учительницей. Последняя начинает свою фразу словами «**А вот я**», которые являются для меня свидетельством того, что она далее будет говорить нечто, альтернативное сказанному Катей. «Альтернативность» эта, как обнаруживается, касается произнесенного Катей высказывания, где она говорит о своем желании, осуществлением которого является заданный ею вопрос. Учительница использует ту же формулировку, что и Катя («**просто хотела**»), и это указывает на конкретное высказывание, «альтернативой» которого является сказанное учительницей. Кроме того, в данной фразе я обнаруживаю то, что обсуждение скрытых мотивов может рассматриваться как «выведение вопроса на уровень этико-моральной проблематики взаимоотношений». Использование учительницей слова «**напакостить**» я рассматриваю как свидетельство ее желания указать на «этико-моральные» свойства Катинного вопроса как определенного рода действия. Кроме того, в прочитанной фразе говорится о том, что Катя своим вопросом пыталась указать учительнице на определенный факт («**что он вошел потихоньку**»), который должен побудить ее совершить некоторое действие в отношении кого-то другого («**чтобы я опять его наказала**»). Таким образом, я вижу, что речь идет не только об «этико-моральных» особенностях Катинного вопроса, но и о том, что определение его «этико-моральных» черт связано с установлением того, с какого рода взаимоотношениями между некоторыми участниками ситуации он связан. Я читаю «**наказала**» как про-

яснение того, что значит «**напакостить**». «Наказание», реализация которого учительницей была мотивом Катиного вопроса, как он анализируется в высказывании учительницы, позволяет учительнице квалифицировать вопрос как доступный «этико-моральному» анализу. «Этико-моральная» анализируемость Катиного вопроса оправдывается учительницей не только тем, что Катя «**хотела**», чтобы учительница «**его как-то наказала**», то есть не только желательным действием учительницы в отношении кого-то еще, но и тем, что Катя свой вопрос основывает на предположении, что «**я об этом не знала**», то есть что учительница не знала о том, что «**он вошел потихоньку**». Иными словами, я вижу, что решение проблемы «этико-морального» характера вопроса напрямую связано с анализом учительницей тех взаимоотношений, которые неотделимы от Катиного вопроса, как он рассматривается в высказывании учительницы. Исходя из этого, мне становится ясно, что прочитанный мной отрывок стенограммы и является тем отрывком, в отношении которого я могу сказать, что он полностью соответствует описанию фрагмента «А», даваемому Ивановым.

В то же время я пока еще не решил, является ли читаемое мной высказывание *последним* высказыванием фрагмента «А». Чтобы установить это, мне надо дочитать данный абзац до конца. Я иду вниз по тексту: «**Может я о тебе слишком плохо думала? Но у меня почему-то возникло такое ощущение**». Данная фраза тематически продолжает предыдущий прочитанный мной отрывок стенограммы и ни о чем новом мне не говорит, поэтому я также рассматриваю ее как относящуюся к фрагменту «А».

Я прочитал все высказывание учительницы. За исключением последнего предложения, все оно может быть с достаточной степенью правдоподобия отнесено к фрагменту «А», как он описывается Ивановым. Я предполагаю, что, скорее всего, должен рассматривать данное высказывание как последнее высказывание фрагмента «А», а следующее высказывание — как первое во фрагменте «Б». Тем не менее, у меня еще остаются сомнения относительно последнего предложения, и я решаю снова его прочитать, чтобы посмотреть, могу ли я *не* рассматривать его как принадлежащее к фрагменту «Б». Я полагаю, что возможности *не* относить его однозначно к фрагменту «Б» будет достаточно, чтобы рассматривать его как часть фрагмента «А», поскольку фрагмент «Б» следует сразу за фрагментом «А», и все, что я не могу отнести к фрагменту «Б» и что находится выше фрагмента

«Б» в стенограмме, автоматически относится к фрагменту «А»²³. Я читаю: «**На прошлом уроке высказались все, кто хотел**». Из истории своего чтения я знаю, что после данного предложения в скобках дается пояснение Иванова, которое связано с содержанием предложения и без которого у меня могут быть затруднения в более-менее точном установлении его значения. Поэтому я читаю дальше: «**(По поводу того, кто что запомнил из того, что обсуждалось и делалось на прошлой неделе. Д. И.)**». Я рассматриваю предложение, стоящее перед скобками, как предмет пояснений Иванова. Я вижу, что Иванов поясняет предложение таким образом, что мне становится понятно, что пояснение касается не значения используемых в предложении слов, а значения совершаемых учительницей действий. Я делаю такой вывод на основании того, что фраза учительницы, комментируемая Ивановым, не обладает характеристиками тематического продолжения по отношению к предыдущим ее фразам в этом же высказывании. В то же время сама эта фраза не позволяет сделать вывод о том, что она является иницирующей фразой новой темы. Это фраза, в которой что-то говорится о новой теме, но это фраза, в которой для меня нет указания на *начало* новой темы. Пояснение Иванова в таком случае прочитывается мной как указание на то, что данная фраза иницирует новую тему. Иванов использует слова «**По поводу**», анализируемые мной в качестве признаков «начальности» последующей фразы, которая, скорее всего, будет иницировать новую тему. В то же время я соотношу фразу Иванова с предыдущей фразой и рассматриваю слова «**По поводу**» как одновременно указывающие на характер предшествующего высказывания и этот характер описывающие. Я также вижу, что прояснение составлено *Ивановым* и что это прояснение составлено *после* того события, стенограммой которого является данная стенограмма. Высказывание Иванова включено в текст стенограммы в скобках, и в нем нет специфического обозначения говорящего там, где обозначаются говорящие во всех остальных высказываниях: слева. Таким образом, читая высказывание Иванова, я читаю его не как иницирующее новую тему, а как поясняющее, что предшествующее предложение иницирует новую тему. И этот же обнаруженный мной характер фразы Иванова позволяет мне рассматривать поясняемое ею предложение как требующее пояснения. Я вижу, что Иванов дает пояснение, полагая, что это пояснение необходимо и что без него предыдущее предложение могло бы быть, вероятно, понято

не так, как оно должно пониматься, или не будет понято вообще. В силу этого я полагаю, что имею основания рассматривать предложение, комментируемое Ивановым, как *не* относящееся к фрагменту «Б», поскольку само по себе, как оно располагается среди других фраз этого и следующего высказывания, оно не является иницирующим новую тему, каковы бы ни были его действительные отношения с той темой, которой оно посвящено (а я вижу здесь возможное затруднение, поскольку, если анализируемое предложение не является иницирующим или его иницирующей характер требует прояснения в дополнительном высказывании, в данном случае сделанном Ивановым, тогда либо в том событии, стенограммой которого является анализируемая стенограмма, происходит никак не обозначаемое смещение предмета обсуждения, либо в стенограмме пропущены какие-либо фразы, которые иницируют тему и наделяют анализируемое предложение характером «продолжения обсуждения темы»).

Таким образом, мне удалось установить границу между фрагментами «А» и «Б»: фрагмент «Б» начинается с высказывания **«Еще приходил другой класс и мы читали стихи»**.

Теперь мне необходимо установить, существуют ли в тексте Иванова описания каких-либо еще, кроме найденных, фрагментов стенограммы, и если да, каковы их описания. Я действую по порядку и просматриваю текст Иванова с окончания того абзаца, в котором упоминается фрагмент «А», в поисках упоминания в тексте заглавной буквы «З», взятой в кавычки, поскольку знаю, что Иванов называет фрагменты буквами алфавита в той последовательности, в какой они стоят в алфавите (за исключением отдельных букв, которые опускаются), и что последним фрагментом, начало которого было мной установлено, является фрагмент «Ж». На следующей странице я нахожу данную букву, заключенную в кавычки, и читаю предложение, в котором она упоминается: **«Последний большой фрагмент текста “З” записи урока включает в себе обсуждение сравнения стихов Басе и О. Мандельштама»**. Из этого предложения я делаю вывод, что фрагмент «З» — последний, и что он большой. Я не до конца уверен, что слово **«Последний»** означает, что это последний фрагмент стенограммы, а не последний большой фрагмент. Я просматриваю оставшийся текст Иванова и, не найдя в нем упоминания других фрагментов, делаю вывод, что речь идет о последнем фрагменте стенограммы, поскольку предполагаю, что Иванов в своем тексте описывает все выделенные им фрагменты. Из

прочитанной фразы я также узнаю кое-что о содержании фрагмента «З»: в нем обсуждается сравнение стихов Басе и О. Мандельштама. Я предполагаю, что в самом отрывке стенограммы, выделенном Ивановым в качестве фрагмента «З», я, скорее всего, встречу буквальное упоминание либо «обсуждения», либо «сравнения», либо «стихов», либо имени «Басе», либо имени «Мандельштам». Я полагаю, что вероятнее всего мне встретятся слово «стихи» и имена «Басе» и «Мандельштам», поскольку, как компетентный член общества, знаю, что обсуждать сравнение стихов, не называя стихи «стихами», нельзя, и что при этом, как правило, должны называться фамилии авторов стихов. Я также знаю (из истории своего чтения и как компетентный член общества), что «обсуждение» и «сравнение» являются, вероятнее всего, способами описания Ивановым речевой деятельности в классе, но не буквальным содержанием этой деятельности. Тем не менее, если эти слова встретятся мне в тексте, они будут восприниматься мной как указание на фрагментную принадлежность читаемого высказывания (при наличии других подсказок, указывающих на характер высказывания).

Теперь я знаю кое-что о фрагменте «З», однако мне не ясно, является ли прочитанное мной предложение полным описанием фрагмента «З» в тексте Иванова, или есть еще что-то. Чтобы определить это, я читаю дальше: **«Обсуждение ведет Калмановский А. Б.»**. Я вижу, что Иванов дает точное указание на говорящего, высказывания которого наверняка будут во фрагменте «З». Я читаю дальше, поскольку данное предложение не обладает характеристиками «завершающего», более того, оно указывает, что Иванов в дальнейшем собирается обсуждать рассматриваемую тему. Я воспринимаю высказывание **«Обсуждение ведет Калмановский А. Б.»** как необсуждающее тему, то есть я рассматриваю фактическое описание реального положения дел как не-комментирование записи, и это значит — не-рассмотрение темы. Для меня рассмотрение темы означает не описание фактического положения дел, а формулирование фраз, в которых будет содержаться нечто кроме (или вместо) фактического описания дел. Соответственно я делаю вывод, что Иванов еще не приступил к обсуждению темы, хотя ее обсуждение уже началось. Поэтому я читаю дальше: **«Я не буду подробно анализировать этот фрагмент»**. Из этой фразы следует, что Иванов будет анализировать фрагмент, но не подробно. То, что «анализ» будет «не подробным» означает для меня, что Иванов, скорее всего, не будет описывать фактичес-

кие обстоятельства, зафиксированные во фрагменте стенограммы «З», а будет говорить о том, каким образом он понимает данный отрывок. Кроме того, он будет говорить об этом не много. Следовательно, мне необходимо читать дальше, поскольку дальнейший текст, возможно, позволит установить, какое описание фрагмента «З» дает Иванов.

Я читаю: **«Отмечу лишь несколько моментов, обративших на себя мое внимание»**. Я не знаю, что говорит Иванов, используя слово «моменты». Это могут быть как особенности стенограммы, так и особенности того, как он понимает стенограмму. Поэтому я читаю дальше, чтобы прояснить этот вопрос и обнаружить, какого рода дальнейшее описание фрагмента «З» может дать Иванов. Я иду вниз по тексту: **«Во-первых, хорошо видно, что у ведущего обсуждение нет ни заранее подготовленного варианта версии сравнения, ни даже достаточно проработанного способа сравнения»**. Я вижу, что в данной фразе Иванов, во-первых, начинает перечисление и, во-вторых, не говорит ничего относительно фрагмента «З», что бы я мог рассматривать в качестве элемента описания этого фрагмента. Я понимаю, что перечисление будет продолжаться, и поэтому начинаю двигаться вниз по тексту следующим образом: 1) я не читаю текст, а просматриваю его; 2) при просмотре я обращаю внимание на то, есть ли в тексте фразы, взятые в кавычки, и упоминаются ли в нем имена; 3) я просматриваю текст таким образом, чтобы следить за перечислением, которое делает Иванов в своем тексте (**«Во-первых», «во-вторых»**). Я иду вниз по тексту и отмечаю, что в тексте Иванова не содержится ни фраз, взятых в кавычки, ни имен, то есть для меня просматриваемый текст лишен специфических указаний на то, как можно описывать фрагмент «З» стенограммы. Зная, что Иванов «анализирует» стенограмму, а не, допустим, «разбирает» ее, я делаю вывод, что в той мере, в какой в тексте Иванова нет указаний на те или иные фактические характеристики того или иного отрывка стенограммы, Иванов продолжает свой «анализ», и его «анализ» говорит мне кое-что о понимании Ивановым фрагмента «З» стенограммы, но ничего не говорит о том, как он описывает фрагмент «З» стенограммы. Я просматриваю текст, и после того, как я отмечаю упоминание в тексте фразы **«во-вторых»**, мне на глаза попадает фраза **«нужно найти свой собственный смысл понимания стихов»**. Она показывает мне, что Иванов продолжает свой «анализ», так как в данной фразе он использует термин **«смысл»**. «Смысл» для меня не является «фактическим» термином, то есть

я не знаю, каким образом можно увидеть в особенностях стенограммы «смысл», более того, я понимаю, что со «смыслом» можно связать любой отрывок стенограммы. Я полагаю также, что термин «смысл» используется Ивановым, чтобы описывать свое понимание стенограммы, а не саму стенограмму. Иванов, действующий как аналитик, анализирует определенный отрывок и свой анализ осуществляет *как* анализ, используя для этого те термины, которые могут придать его действиям характер аналитических. Таким образом, фраза **«нужно найти свой собственный смысл понимания стихов»** не может рассматриваться в качестве описания фрагмента «З», однако я вижу, что Иванов продолжает деятельность анализа, и поэтому я просматриваю текст дальше, чтобы установить, осуществляется ли анализ на протяжении всего абзаца. Мне на глаза попадает фраза: **«Калмановский А. Б., когда тихо сказал Куценко Е. Г.: “Они не потянут, то есть это мы не потянем”»**. Чтобы понять, о чем идет речь, я читаю все предложение с начала: **«По-видимому, именно это имел в виду Калмановский А. Б., когда тихо сказал Куценко Е. Г.: “Они не потянут, то есть это мы не потянем”»**. Я вижу, что Иванов дает точную цитату из фрагмента «З» стенограммы. Я также вижу, что цитирование отрывка стенограммы является способом демонстрации того, что **«имел в виду Калмановский А. Б.»**. Слова **«имел в виду»** говорят мне, что Иванов в своей предшествующей фразе обсуждает нечто (**«это»**), в отношении чего высказывание Калмановского может рассматриваться как **«имение в виду»**. Начальные слова предложения (**«По-видимому»**) показывают мне, что Иванов рассматривает **«имение в виду»** в качестве элемента своей аналитической деятельности, а не в качестве свойства фрагмента стенограммы. Иванов говорит о том, что не говорится в словах Калмановского, но что в них можно услышать, если рассматривать их как предмет аналитической деятельности. Отсюда я заключаю, что предшествующее обсуждение Иванова — это обсуждение **«аналитическое»**, и это подтверждается моей историей просмотра данного отрывка текста: просматривая текст, я не заметил упоминаний ни имен, ни слов, взятых в кавычки.

Я читаю дальше, поскольку полагаю, что Иванов, возможно, не закончил обсуждение фрагмента «З». Последнее прочитанное мной предложение не говорит мне, что оно последнее в **«анализе»** данного фрагмента. Я начинаю читать следующий абзац с начала, так как полагаю, что первые строчки абзаца могут позволить мне понять, о чем пойдет речь в дальнейшем: **«И последний момент,**

закрывающий в себе какое-то противоречие». Из того, что Иванов использует слово «И» и слово «последний», я вижу, что он продолжает свой анализ и одновременно заканчивает его. «И» я рассматриваю как указание, с одной стороны, на *продолжающий* характер данного абзаца, а с другой — на его *завершающий* характер. Будучи компетентным членом общества, я знаю, что фразы, начинающиеся с «и», используются для обозначения «конечности» последующего высказывания или группы высказываний. Однако фразы, которые начинаются с «и», могут применяться и для обозначения «продолжения» предыдущего обсуждения. В данном случае я использую слово «последний», чтобы определить, в каком из двух указанных значений мне можно понимать фразу, начинающуюся с «И». Зная о том, что Иванов осуществляет «отмечание нескольких фрагментов», а также о том, что в предыдущем абзаце он осуществляет перечисление («Во-первых**», «**во-вторых**»), я понимаю использование в начале данной фразы слова «И» как обозначение «завершающего» характера последующего текста (хотя точного объема его я не знаю). Кроме того, в прочитанной фразе я отмечаю, что Иванов говорит о «последнем моменте», что тот **закрывает в себе какое-то противоречие**. Я рассматриваю данные слова как признак того, что Иванов будет продолжать свой анализ и будет анализировать в дальнейшем именно **«какое-то противоречие»**. «Противоречие» — это то, что составляет предмет анализа Иванова как анализа, а не как чтения стенограммы. «Противоречие», как и «смысл», лишено для меня специфических возможностей чтения стенограммы. Я вижу, что не могу читать тот или иной фрагмент стенограммы как «противоречие» или «смысл», поскольку эти слова лишены для меня той «фактичности», которой обладает описание стенограммы. Я не могу установить, какого рода тип или содержание высказываний эти слова обозначают. Соответственно, я рассматриваю их как «аналитические», то есть являющиеся характеристикой аналитического текста, а не описательного. В то же время данные слова не обладают некоторым изначальным значением, которое мне известно и которое я в них прочитываю. Чтобы придать им то свойство «аналитичности», которое я в них вкладываю, использую всю фразу, попавшуюся мне на глаза в тот или иной момент чтения. В случае «смысла» это фраза **«нужно найти свой собственный смысл понимания стихов»**, из которой мне видно, что речь идет о «смысле понимания стихов», который нужно найти. Я рассматриваю описание деятельности при помо-**

пци термина «найти» не как описание реальной деятельности поиска, а как метафорическое описание деятельности, совершаемой кем-то, поскольку речь идет о нахождении «смысла». «Нахождение смысла», в свою очередь, позволяет мне рассматривать «смысл» как то, что является предметом метафорической деятельности. К тому же, речь идет о «смысле понимания стихов», а не «смысле стихов». Для меня фраза «смысл понимания» не отсылает ни к какой фактичности, которую я могу обнаружить воплощенной в деталях стенограммы. Таким образом, «нахождение смысла» не рассматривается мной как то, что можно обнаружить путем чтения стенограммы. Это то, что можно обнаружить, только читая текст Иванова. В случае «противоречия» я обращаю внимание на то, что этот «момент» «заключает в себе» «противоречие». Я рассматриваю «момент» как то, что обозначает «единицу» анализа Иванова, поскольку он «отмечает лишь несколько моментов». Говоря «момент», он указывает на переход от одной темы обсуждения к другой. Соответственно, в данном случае новая тема формулируется как «какое-то противоречие», поскольку именно это «заключает в себе» «последний момент».

Я решаю читать дальше, поскольку вижу, что Иванов продолжает свой анализ моментов фрагмента «З». Кроме того, я вижу, что данный абзац — последний в тексте Иванова, и я полагаю, что он не весь может быть посвящен анализу фрагмента «З», так как в нем могут быть фразы, касающиеся текста в целом. Я читаю: «Когда читаешь этот фрагмент, то вроде бы понимаешь, что подобная форма урока — обсуждение стихов — направлена на то, чтобы каждый ученик по возможности вдумывался, вчувствовался в поэзию, учился понимать ее внутренний сокровенный, а значит всегда свой смысл». Данное предложение говорит, что во фрагменте «З» происходит «обсуждение стихов». Кроме того, я вижу, что Иванов продолжает свой анализ и использует для этого аналитические термины, лишённые для меня специфического описательного характера («вдумывался», «вчувствовался», «учился понимать»). Помимо этого данная фраза ничего мне не дает, поэтому я читаю дальше: «Но в то же время не покидает ощущение какой-то все же механичности, искусственности, возможно излишнего интеллектуализма в организации обсуждения». Эта фраза ничего мне не дает, и я решаю не читать дальше, а просмотреть оставшийся текст, так как вижу, что Иванов продолжает свой анализ, и его способ действия не изменяется. Я просматриваю текст, обращая внимание на взятые в кавычки фразы

и имена. Мне на глаза попадает фраза **«Но тогда, может быть, подобная искусственность и оправданна»**, которая позволяет мне понять, что Иванов продолжает анализ. Просмотрев абзац до конца, я вижу, что он ничего не дает мне для обнаружения описания Ивановым фрагмента «З». Найденные закавыченные фразы (**«тянуть за язык»**) и отсутствие имен свидетельствуют о том, что Иванов говорит о своем понимании стенограммы, а не о стенограмме.

Теперь мне необходимо найти границу между фрагментами «Ж» и «З». Я начинаю просматривать стенограмму с середины страницы, содержащей фразу **«Вы согласны с тем, что здесь одно настроение, близкое»**. Я вижу, что среди говорящих указывается Калмановский («Калм.») и отсюда делаю вывод, что, вероятно, данный отрывок текста принадлежит к фрагменту «З», поскольку при анализе предшествующих фрагментов Калмановский не указывался среди говорящих, а во фрагменте «З» он, согласно описанию Иванова, «ведет обсуждение». Я открываю предыдущую страницу, и мне на глаза попадает фраза **«Идет опрос»**. Она мне ни о чем не говорит, поэтому я продолжаю двигаться вверх по тексту, просматривая имена говорящих, и на остальной части страницы среди имен говорящих не нахожу имени Калмановского. Тогда я возвращаюсь к фразе **«Идет опрос»** и начинаю просматривать имена говорящих вниз по тексту. Мне на глаза попадает упоминание имени Калмановского как говорящего, и я читаю соответствующее высказывание: **«...Здесь тоже туман, отсутствует звук колоколов или присутствует звук колоколов. В чем тогда разница, как тебе кажется, в состоянии? Все подумаем»**. По наличию многоточия в начале и по использованию слова **«тоже»** я заключаю, что данное высказывание Калмановского является продолжением какого-то предыдущего обсуждения. Кроме того, я вижу, что Калмановский обращается к кому-то (**«тебе»**), предположительно — предыдущему говорящему. Я вижу, что это первое упоминание имени Калмановского на данной странице, и поэтому оно может свидетельствовать о начале фрагмента «З». Я решаю прочитать предыдущее высказывание, чтобы уточнить свою версию и установить, продолжением обсуждения какой темы является высказывание Калмановского и к кому он обращается. Я читаю: **«Мы с вами сошлись на 35 минутах. (Перерыв в записях. Отсутствует начало обсуждения результатов работы в группах, который начал Калмановский)»**. Я прочитываю уточнение в скобках не как уточнение предшествующей скобкам фразы, а как уточнение, касающееся того отрывка стенограммы, кото-

рый должен был стоять вместо данного уточнения. Я прочитываю уточнение в скобках как объяснение того, почему вместо отрывка стенограммы находится уточнение в скобках. Я делаю это на следующих основаниях. Во-первых, я вижу, что Иванов говорит об «отсутствии начала обсуждения». Во-вторых, я вижу, что Иванов говорит об отсутствии начала обсуждения, начатого Калмановским. Я знаю, что до данного уточнения имя Калмановского на этой странице (а, возможно, и во всем предыдущем тексте) не упоминается. Кроме того, из локальной истории своего чтения я знаю, что следующее за уточнением высказывание Калмановского начинается с многоточия и отсылает к предшествующему обсуждению. Отсюда я заключаю, что многоточие в начале следующей после уточнения фразы означает не продолжение предыдущего обсуждения, как я полагал раньше, а «обрыв» в стенограмме. Однако мне пока не ясно, означает ли факт «начала» Калмановским обсуждения (начало которого не попало в стенограмму) что его высказывание после уточнения следует рассматривать как первое высказывание Калмановского в стенограмме. Чтобы прояснить это, я начинаю просматривать предыдущую страницу и обнаруживаю, что на ней среди имен говорящих нет упоминания имени Калмановского и что, как я знаю из истории своих поисков, отрывок стенограммы, находящийся на этой странице, практически целиком относится к фрагменту «Е». Отсюда я делаю вывод, что прочитанное мной высказывание Калмановского, располагающееся после уточнения в скобках, является первым высказыванием Калмановского в стенограмме и, как следствие, первым высказыванием фрагмента «З». Такого рода вывод для меня достаточно оправдан, чтобы не определять, является ли предшествующее высказывание последним высказыванием фрагмента «Ж».

Таким образом, я определил, что фрагмент «З» — последний фрагмент стенограммы, выделенный и описанный Ивановым — начинается со слов «...Здесь тоже туман» и заканчивается с окончанием стенограммы.

Я установил, каким образом Иванов *мог* разделить стенограмму на фрагменты. Поскольку для меня текст Иванова *как* комментарий является комментарием *стенограммы*, я считаю, что, обнаружив способ деления стенограммы на фрагменты, я могу теперь читать его текст *как* комментарий. Однако, поскольку это займет много места, я *пока* закончу чтение текста Иванова и остановлюсь на нескольких наблюдениях, возникших по его ходу.

Во-первых, я обнаружил, что с самого начала работы по выявлению деления Ивановым стенограммы на фрагменты я исходил из ряда допущений, которые можно сформулировать следующим образом:

1) это деление как-то обозначено в тексте;

2) его можно выявить, не обращаясь за дополнительными разъяснениями к Иванову (то есть полагаясь лишь на стенограмму и на текст Иванова);

3) начало и конец каждого фрагмента совпадает со сменой указанных в стенограмме говорящих;

4) между фрагментами нет разрывов и нет наложений: окончание одного автоматически означает начало другого;

5) каждый фрагмент содержит в себе более чем одно высказывание (если в ситуации присутствует один педагог) или два высказывания (если в ситуации присутствуют два педагога). Иными словами, во фрагменте помимо высказывания педагога (педагогов) должно присутствовать хотя бы одно высказывание ученика;

6) объем всех фрагментов совпадает с объемом стенограммы, то есть на фрагменты разбита *вся* стенограмма;

7) я предполагаю, что Иванов считает, что как я читаю данный текст, так его читает и любой другой читатель;

8) я полагаю, что у меня есть неограниченное количество времени для того, чтобы читать стенограмму и текст Иванова.

Во-вторых, я обнаружил, что читал текст Иванова и стенограмму по предложениям и абзацам, причем делал это двумя способами: с одной стороны, для меня предложения и абзацы являлись *перцептивными* характеристиками текста, которые я использовал для выбора того, где читать и что читать; с другой стороны, для меня предложения и абзацы являлись *ресурсом*, обращение к которому позволяло понимать содержание и тип высказываний Иванова и участников урока, зафиксированных в стенограмме, и наоборот, содержание и тип высказываний Иванова и участников урока позволяли мне понимать смысл деления на абзацы и предложения.

В-третьих, я обнаружил, что в качестве предмета моего чтения выступало не только то, что написано, но и то, что *не* написано в стенограмме и в тексте Иванова, то есть не только то, что *можно* буквально прочитать в самих словах, но и то, что в них *нельзя* буквально прочитать.

В-четвертых, я обнаружил, что по ходу чтения *любое* мое решение могло быть пересмотрено *любым* способом. В то же время

способ пересмотра определялся не столько новыми обстоятельствами, требующими осуществления такого рода действия, сколько соотношением предшествующих и текущих обстоятельств осуществления работы определения.

В-пятых, я обнаружил, что мне было *достаточно* того, с чем я имел дело. Я имел дело с тем, что встречал в стенограмме и в тексте Иванова, а не с тем, что я хотел бы или ожидал бы там встретить. Это не значит, что я не предвосхищал дальнейшего хода действий. Это значит, что я всегда предвосхищал его исходя из текущих обстоятельств.

В-шестых, я обнаружил, что мне часто было сложно решить, выделять ли тот или иной отрывок моего текста, взятый в кавычки и обладающий той же грамматической формой, что и определенный отрывок текста Иванова, полужирным, то есть обозначать ли его как отрывок текста Иванова.

Наконец, последнее. Ключевым вопросом для осуществления работы чтения стенограммы и текста Иванова и выделения фрагментов стенограммы, описываемых в тексте Иванова, был следующий вопрос: *используемые Ивановым слова взяты из стенограммы или являются его описаниями слов в стенограмме?* Этот вопрос постоянно возникал и этот вопрос постоянно решался мной в процессе организации моей практики чтения.

ОБСУЖДЕНИЕ

— Чтение «сплошняком», фрагментирующее чтение... Позволяет ли опыт комментария что-либо добавить к этому перечню?

— В данном случае чтение «сплошняком», «просматривание» и прочее — это не типы чтения, а обусловленные определенной локальной практикой чтения формы его организации. При чтении текста Иванова я обнаружил, что, читая *так*, я могу эффективно достигать своих практических целей. При этом эффективность такого рода практики *относительная*, поскольку я не избираю данные стратегии на том основании, что они *наиболее* эффективны. Я избираю их потому, что они доказали свою эффективность в текущей ситуации и потому, что у меня не возникает сомнений в их эффективности. В то же время их эффективность *специфична*, так как она оценивается мной, исходя не только из того, *насколько* эффективны те или иные действия, но в зависи-

мости от того, *каким образом* они эффективны. Выделенные формы чтения — это как раз попытка обозначить то, *как* эффективны мои действия в тот или иной момент времени. Соответственно, абстрагировать данные формы чтения от актуальных обстоятельств их осуществления или добавить к их списку что-то еще, исходя лишь из самого этого списка, невозможно. Тем не менее, этот список можно составлять и дополнять, если, во-первых, в качестве основания для его составления и дополнения использовать не тип чтения, а случайные обстоятельства его осуществления и, во-вторых, осуществлять типизацию как рефлексивное действие участника актуальной ситуации, то есть относить разные практики чтения к одному типу в том случае, если они опознаваемо относимы к одному типу. Например, я могу говорить о фрагментирующем чтении как особом типе чтения тогда, когда я в качестве читателя осуществляю его в разных случаях как одно и то же действие (но не одним и тем же образом), то есть когда я анализирую его характеристики как *воспринимаемо повторяющиеся*.

— *При чтении возникает ощущение своеобразного двойного стандарта. Во-первых, многие вещи понимаются и делаются «мною» как человеком, который обладает каким-то общекультурным опытом, который знает язык, основные правила взаимодействия и т. д. С другой стороны, есть попытка претендовать и описывать чтение-текст как единственно возможный способ конструирования предмета, то есть утверждается, что «я» могу что-то брать или говорить о тексте, лишь исходя из того, «как он мне известен из истории моего чтения».*

— Подобного рода «стандарт» (который представляет собой не методологическое требование, пусть даже предъявляемое мной к самому себе, а способ *методической* организации описания) — не двойной, поскольку говорить о тексте можно, лишь исходя из того, как он мне известен из истории моего чтения. До чтения текста я был обучен (другими людьми и сам собой) определенным способам чтения, говорения, письма, взаимодействия и пр. Это то знание, которое делает меня полноправным членом того общества, к которому я принадлежу, то есть это то знание, в демонстрации наличия которого заключается мое «членство». Но это знание не представляет собой знание определенных форм поведения. Данное знание прежде всего подразумевает способность соотносить свое поведение с контингентными обстоятельствами его осуществления, обстоятельствами, которые заранее неизвестны. Это значит, что я не

знаю заранее, какого рода схема понимания или способ поведения будет использоваться мной в текущей ситуации. Я рассматриваю эту пока еще не известную мне ситуацию как *определяющую* привлечение того или иного знакомого мне из прошлого способа действия. Это привлечение, в свою очередь, должно быть таким, чтобы не только я мог действовать достаточно эффективным и рутинным образом, но и таким, чтобы привлечение определенного типа компетентности как оправдывалось текущей обстановкой, так и оправдывало ее. Соответственно, и история моего чтения данного текста, и история моего членства в определенном сообществе — лишь одни из ресурсов, которые используются мной для организации и упорядочивания текущей ситуации как осмысленной и рутинной ситуации повседневной деятельности.

— *Очень странная фигура читателя. Зачем ему предполагать, что будет дальше, если есть написанный текст? Ведь гораздо проще и быстрее прочитать текст, чем додумывать, передумывать, пропускать куски, предполагать, строить гипотезы. Зачем такие лишние нерациональные, хаотические действия с точки зрения читателя, который знает, чего же он хочет, «местного» читателя?*

— Здесь два вопроса. Во-первых, что касается способа чтения. Того, насколько «проще» и «быстрее» прочитать текст, нельзя сказать до самого чтения. В своем тексте я пытался продемонстрировать, какой может быть определенная работа чтения. Те «додумывания», «передумывания», «пропуски» и прочее, описание которых дается в тексте, — это та работа, в которой состоит данное конкретное чтение, и это работа *осуществляемая*, а не *желательная*. Я осуществляю ее потому, что такова моя практика, а не потому, что я считаю ее более простой и быстрой. Кроме того, я полагаю, что *любое* чтение, *вне зависимости от его скорости*, состоит в осуществлении некоторой работы, которую можно описывать и анализировать *тем или иным* образом и которая не заключается только в пробегании глазами по напечатанным строчкам. Мое описание — не модель, по которой следует описывать любые другие практики чтения, но как *частное* описание *локальной* практики оно может использоваться в качестве отправной точки для обнаружения форм анализа других практик. Это значит, что единственным общим свойством между разными способами описания деятельности чтения может быть только их опора на *воплощенный* характер чтения как последовательности реальных

действий в реальном мире. Таким образом, ответ на вопрос, проще ли и быстрее будет «прочитать» текст, зависит от того, в чем будет заключаться деятельность такого «прочтения».

Во-вторых, что касается «нерациональности» совершаемых действий с точки зрения достижения определенных прагматических целей: да, я знаю, чего хочу, но это знание, точнее, его применимость, обусловлено характеристиками складывающейся ситуации. В этом смысле мои действия не *движимы* целями, они осуществляются *с учетом* моих целей. Назвать действие нерациональным в данном случае (то есть если мы «рациональным» считаем любое действие, направленное на достижение определенной цели) означает указать на то, что оно не ведет к решению поставленной задачи и тем самым использовать знание задачи как основу для категоризации действий на рациональные и нерациональные. Я же пытался описывать деятельность чтения как деятельность, заключающуюся во *всех* тех действиях, которые я совершаю, а не *только* в действиях, которые ведут к достижению цели. Для меня достижение цели не является критерием, на основе которого я описываю свои действия; напротив, для меня описание действий — это то основание, на котором я строю свой анализ деятельности достижения цели. Соответственно, я могу вести себя рационально или нерационально не *всегда*, а только в том случае, если *в этом* заключается мое чтение.

— *Если «декларируется», что читается текст, например, Иванова, и что чтение может предполагать следование за автором, его логикой, каким-то соотношением с собственными действиями, интенциями и т. д., то есть мы узнаем о чем-то лишь исходя из собственно текста, а не из каких-то других источников, тогда откуда появляется такая большая и неограниченная свобода читателя, ведь, как было сказано, границы читателя определяются текстом?*

— Читатель (в данном случае — я) ограничен текстом как тем материалом, с которым он имеет дело, но не как выражением авторской интенции. Я вижу авторский замысел в особенностях текста, а не особенности текста — в авторском замысле. Свобода читателя возможна, только если мы соотносим его действия с действиями, которые автор ожидает от читателя (каким бы образом мы ни узнали об ожиданиях автора), и обнаруживаем, что они не совпадают. В противном случае о свободе или следовании авторской логике говорить нельзя. Я как читатель имею дело с текстом. Читаю

текст, я использую его как *полный*, то есть не требующий прояснений со стороны автора. Но даже если я вижу, что без помощи автора не обойтись, я не прекращаю читать текст (хотя такое возможно) и не пытаюсь разыскать автора, чтобы он дал мне комментарий. Я изменяю способ чтения и продолжаю читать. Это значит, что автор для меня как читателя — случайный факт практики чтения, а не абсолютный (внеситуативный) факт текста, способный каким-то образом влиять на мои действия. С другой стороны, текст приобретает свою фактичность только в практике его чтения. Для пишущего данный текст является *как* текст организационным моментом практики письма, но для читающего — это организационный момент практики чтения. Я могу рассматривать текст как факт письма только изнутри практики чтения.

¹ Здесь и в дальнейшем слово «я» будет указывать на того, кто является участником локальной практики в качестве одновременно осуществляющего и описывающего ее. Локальность практики участия обусловлена складывающимися в каждый момент времени обстоятельствами ее реализации, и потому использование местоимения «я» — это способ обнаружения ресурса обычно нетематизируемой рефлексивности с целью его тематизации в текущей обстановке. Соответственно «я» указывает на практику и составляет способ ее осуществления как принципиально окказиональной последовательности действий. Такое «я» в каждый отдельный момент времени получает значение в зависимости от характеристик деятельности, одним из способов упорядочивания и организации которого оно является. Кроме того, используемое здесь «я» — это не «научное местоимение», вроде «мы», в том смысле, что оно используется для указания не на характеристики пишущего, а на особенности его текста. «Я» в данном случае — не автор текста, а один из предметов исследования.

² Здесь и далее полужирным шрифтом будут выделяться отрывки текста Иванова, как я их *буквально* прочитываю.

³ Я узнал это следующим образом. Я прочитал последнюю строчку предшествующего текста («**Калм.: Хорошо, ребята! Спасибо!**»), и прочитал ее как, во-первых, фразу разговора (поскольку она обращена к «ребятам» и состоит из «разговорных» слов), во-вторых, как завершающую фразу разговора (поскольку это последняя строчка в тексте и поскольку, в свете этого, использование фразы «**Спасибо!**» и фразы «**Хорошо, ребята!**» понимается мной как прощание) и, в-третьих, как фразу стенограммы (поскольку в тексте обозначен говорящий: «**Калм.:**»).

⁴ Здесь и далее словом «высказывание» будет обозначаться отрывок стенограммы, принадлежащий одному говорящему.

⁵ «Разумно» здесь означает приблизительную оценку объема в соответствии с общим объемом текста стенограммы, общим объемом текста Иванова, общим объемом описания Ивановым данного конкретного фрагмента стенограммы, характером описания Ивановым данного фрагмента стенограммы и представлением о том, что значит «фрагмент текста», то есть какая часть текста может быть названа его фрагментом.

⁶ «Уже» означает, что при характеристике высказываний посредством подсказок я обращаюсь к истории своей локальной деятельности выявления границы между высказываниями «Б» и «В»: я знаю, что чем дольше мне попадаются на глаза фразы, которые могут быть рассмотрены в качестве подсказок, указывающих на принадлежность содержащего их высказывания к фрагменту «Б», тем выше вероятность появления высказываний, которые можно будет охарактеризовать как принадлежащие к фрагменту «В». В то же время это вероятность не математического типа, это вероятность, которая определяется исходя из локальной истории моего чтения и моих ожиданий касательно «разумного» объема фрагментов текста.

⁷ Следует помнить, что характеристики этих высказываний — лишь *один* из ресурсов, используемых мной для осуществления практики чтения и обоснования принадлежности читаемого высказывания к тому или иному фрагменту; кроме него используются и другие, в частности, локальная история моих поисков.

⁸ То, что это событие «восстановления», определяется не только прошедшим временем, используемым в высказывании, но и словом «**Еще**», которое устанавливает привязку текущей фразы к предыдущим и придает ей характер *одной из ряда подобных фраз*, способом осуществления которых является *перечисление*; последнее в данном случае во многом и придает фразе статус «восстановления», поскольку, если исходить из предыдущей истории чтения, восстановление заключается в перечислении прошлых событий. Последовательно читая попадающиеся на глаза фразы, я не только определяю возможность квалификации содержащих их высказываний в соответствии с прочитанными мной в описании данного фрагмента Ивановым критериями и релевантность этих высказываний для решения моей задачи, но постоянно переопределяю и воплощаю различные возможности осмысления того, о чем он говорит, говоря о «воспроизведении».

⁹ Первоначально я не замечаю, что в тексте стенограммы данное высказывание обозначено как принадлежащее Е. Г. Обнаружив это, я делаю вывод о том, что в тексте опечатка. Это значит, что для меня реакция учителя является не только способом понимания содержания предыдущего высказывания и самого вопроса учителя, но и способом распределения высказываний на ученические и учительские. Исходя из характеристик высказывания учителя я делаю вывод о том, что предшествующее высказывание принадлежит ученику, то есть «ученическим» его делают последующие действия учителя, в данном случае — корректирование грамматической ошибки.

¹⁰ Кроме «основного» описания в пункте 3 списка Иванова (см. с. 346) дается уточнение («**смысл, форма, содержание**»), которое прочитывается мной как описание содержания высказываний учителя или учеников и возможное буквальное содержание высказываний учителя или учеников.

¹¹ Оно неопределенно большое в том смысле, что я могу предположить, что выбор букв алфавита для наименования фрагментов был обусловлен желанием ограничиться небольшим числом фрагментов, в любом случае не превышающим 33, однако мне неизвестно, какое на самом деле число фрагментов было названо буквами алфавита, то есть оно может быть неопределенно большим, но не неопределенно малым: я не знаю, есть ли фрагменты *после* «Ж», и если есть, сколько их.

¹² *Воспринимая* частые, то есть их частота — не объективный показатель частоты использования имен по сравнению с частотой использования всех других слов, а воспринимаемая характеристика текста в процессе чтения. В данном случае не имеет значения, почему я воспринимаю текст подобным образом, важно, каковы последствия так воспринимаемого порядка текста для моего способа чтения данного отрывка.

¹³ То, что он не задает сразу же вопроса о значении слова и не просит его повторить, а повторяет сам, показывает, что для него факт произнесения слова тождественен факту его понимания. Для учителя, как и, можно предположить, для учеников и для любого компетентного члена общества, *слышать* слова означает их *понимать*: каждый компетентный член общества знает — и использует — этот факт для организации совместной жизни. Например, если на мой вопрос кто-либо отвечает «Что? Что?», то я могу, в зависимости от обстоятельств, осмыслять его действие как свидетельство либо того, что он не расслышал мой вопрос, либо того, что он не понял мой вопрос.

¹⁴ Интересно, что в данном случае не возникает вопроса о соотношении стенограммы и реальной ситуации в реальном мире, стенограммой которой является данная стенограмма, то есть для меня факт первого появления определенного термина в стенограмме означает факт первого произнесения данного термина в реальной ситуации. Мне нет необходимости ставить под вопрос полноту стенограммы (причем только в отношении того, насколько неполно она отражает реальную ситуацию, так как я *всегда* рассматриваю реальную ситуацию как более полную, нежели стенограмму; я читаю стенограмму как всегда урезанное отражение событий в реальном мире, но не как *версию* этих событий, то есть для меня стенограмма характеризуется не тем, что она может *искажать* детали событий, а тем, что она может *упускать* детали событий). Я не только не имею оснований сомневаться в полноте стенограммы, но и буду избегать этого, поскольку сомнение в полноте стенограммы означает возможность сомнения в том, являются ли описания Иванова описаниями той стенограммы, чтение которой я рассматриваю в качестве способа обнаружения выделенных Ивановым фрагментов. Если допустить, что стенограмма является неполной версией реального урока, становится непонятно, какой из версий (полной или неполной) пользовался Иванов. Если неполной, моя деятельность адекватна и может быть успешной. Если полной, Иванов знаком с теми деталями событий, которые недоступны мне, и поэтому выделенные им фрагменты соотносятся с особенностями полной версии, а не той, которой вынужден пользоваться я, чтобы установить границы этих фрагментов. Отсюда возникает вопрос о том, об одних ли и тех же фрагментах говорим мы с Ивановым, но не в том смысле, что мы можем по-разному их выделять, а в том, что его описание фрагмента — это, возможно, не просто описание иного фрагмента, а вообще иное описание, нежели мое описание, которое я прочитываю

в его тексте и которым пользуюсь при чтении стенограммы. Конечно, я могу использовать имеющиеся описания Иванова и рассматривать их как описания фрагментов стенограммы *вне зависимости* от того, действительно ли они являются таковыми, однако, поскольку главная моя цель — чтение текста Иванова, я должен установить, в чем *для него* состоит описание того или иного фрагмента.

¹⁵ То, что оно мне «ни о чем не говорит», означает, что данное высказывание *специфически бессмысленно*: я прочитываю его как нерелевантное для *текущих* практических целей. Я понимаю его значение как высказывания на русском языке и как высказывания в разговоре, но я не обнаруживаю его осмысленность в рамках осуществляемой здесь и теперь *специфической* деятельности чтения. Конечно же, это обнаружение представляет собой *достижение*, то есть состоит в осуществлении определенного рода работы (например, соотнесения данного высказывания с предыдущим прочитанным мной высказыванием), причем эта работа в каждом отдельном случае будет разной. Тем не менее в дальнейшем в целях экономии места я буду использовать фразу «ни о чем мне не говорит» для обозначения этой работы *без* указания на ее характер.

¹⁶ Я вижу это также по последующему тексту, который мной не прочитывается, но в котором можно легко заметить присутствие тех же инициалов. Важно, что эти инициалы воспринимаются «теми же» без их прочтения, то есть я воспринимаю нижеследующий текст и ориентируюсь в нем таким образом, чтобы мне этого было достаточно для установления его значимых характеристик — я вижу нечто, что вполне может быть инициалами, и, поскольку в только что прочитанном мной фрагменте также использовались инициалы, причем после называния полных имен и отчеств тех, инициалы кого теперь употребляются, я делаю вывод о том, что дальше в тексте встречаются те же самые инициалы и что, следовательно, фрагмент полностью посвящен обсуждению тех тем, которые связаны с этими инициалами и способом выявления наличия или отсутствия которых в тексте они являются. Я использую инициалы как способ чтения текста без его *действительного* прочтения посредством последовательного пробегания глазами по строчкам текста.

¹⁷ Как можно видеть, при чтении мои глаза останавливаются на достаточно небольших фразах, как правило, совпадающих по объему с высказыванием, их содержащим, либо я читаю лишь начальные слова более обширных высказываний. Такого рода предпочтения обусловлены скорее всего тем, что подобные «короткие» высказывания легче анализировать на предмет их принадлежности к тому или иному фрагменту. «Легче» здесь означает «быстрее», а не то, что это каким-то образом облегчает мою работу. Наоборот, короткие высказывания порождают специфические трудности, в частности, связанные с тем, что их содержания часто оказывается недостаточно для более-менее уверенного установления характера данных высказываний. Поэтому я избегаю слишком коротких высказываний, как и слишком длинных. Кроме того, выбор того или иного высказывания в качестве «попавшегося на глаза» обусловлен общей композицией отрывка текста, в котором оно встречается. Высказывания, в которых используются многоточия, тире, восклицательные и вопросительные знаки, чаще становятся предметом чтения. Связа-

но это не только с особенностями моего восприятия текста как воплощенного объекта, но и с моей компетенцией как члена общества. Я знаю, что подобно-го рода знаки используются в письме для обозначения специфических особенностей устной речи. Я также знаю, что эти особенности, как правило, соотносятся с изменениями нормального хода разговора. Следовательно, я предполагаю, что, обнаруживая эти знаки в тех или иных высказываниях в стенограмме, я могу анализировать изменения, происходящие в разговоре, что позволит мне с большей вероятностью определять границы между фрагментами, границы, которые, как мне известно, скорее всего будут совпадать с изменениями нормального хода разговора.

¹⁸ Я читаю «на всякий случай», потому что результаты такого чтения я не рассматриваю как существенно необходимые для прояснения того, насколько я близок к достижению своей цели. Тем не менее я продолжаю чтение, поскольку каков бы ни был результат моих предыдущих поисков, неопределенность в отношении моих выводов всегда остается, и появление новых обстоятельств может заставить меня переопределиться. Конечно, я не стремлюсь проверять обоснованность всех сомнений, которые у меня остаются, так как в этом случае я бы не смог решить ни одной практической задачи. Я выполняю нечто «сверх» того, что я выполняю в рамках практической задачи быстрого достижения цели. Однако, хотя я продолжаю читать «на всякий случай», «избыточность» такого чтения, его «сверх» не означает, что оно не имеет практической ценности. Наоборот, оно имеет исключительно практическую ценность: я продолжаю чтение как *практикование* фактов текста, а не как *обнаружение* фактов текста. При таком чтении «на всякий случай» я не обнаруживаю факты текста как организационные моменты моего чтения, скорее, я обнаруживаю само чтение как организационный момент фактов текста. В рассматриваемом случае чтение «на всякий случай» является организационным моментом обнаруженного ранее (неважно, с какой степенью уверенности) факта принадлежности данного отрывка текста к фрагменту «Ж». Я читаю «на всякий случай», и читаемый текст организует мое чтение как чтение части фрагмента «Ж». Разумеется, это не означает, что чтение «на всякий случай» не может полностью переопределить мои выводы относительно фактов текста, но в этом случае оно перестанет быть чтением «на всякий случай» и станет чтением, направленным на обнаружение фактов текста.

¹⁹ «Новый говорящий» — это продукт чтения стенограммы, а не реальной ситуации в реальном мире, стенограммой которой данная стенограмма является. Для меня «новый говорящий» — это любой, кто обозначен в стенограмме как говорящий. В этом плане при чтении стенограммы для меня новым говорящим может быть любой, кто начинает говорить и кто обозначен как начинающий говорить (даже если вместо его имени стоит многоточие). В реальной ситуации я рассматриваю в качестве «нового говорящего» нового человека, а в стенограмме для меня новым говорящим является новый обозначенный человек. Таким образом, если в стенограмме друг за другом идут два высказывания одного и того же человека, но в каждом из них назван говорящий, второе высказывание я буду рассматривать как высказывание нового говорящего, но не нового человека, и поэтому могу анализировать его в отношении принадлежности к тому или иному фрагменту в качестве первого высказывания этого фрагмента. В реальном разговоре такое вряд ли возможно,

точнее, возможно, но при очень специфических обстоятельствах (например, если между первым и вторым высказываниями одного человека делается длительная пауза).

²⁰ Это не значит, что у них идентичное содержание. То, что в них речь идет об одном и том же, означает, что они относятся к одному эпизоду нормального хода разговора, то есть они воспринимаются как *последовательность* высказываний. То, что это последовательность, означает возможность их рассмотрения в отношении одного предмета обсуждения или одного типа высказываний, но не в отношении идентичности их буквального содержания. Это не значит, что я не рассматриваю стенограмму как непрерывную последовательность высказываний. Я *рассматриваю* ее как непрерывную последовательность высказываний, что означает — в той мере, в какой у меня будут возникать сомнения относительно действительной последовательности высказываний в стенограмме, я буду решать эти сомнения путем анализа внешних по отношению к самой стенограмме (как зафиксированной речевой практике) «фактов». Например, непоследовательность стенограммы я буду объяснять ошибкой расшифровщика или неадекватностью грамматического и синтаксического аппарата того языка, на котором написана стенограмма. Таким образом, я читаю стенограмму как последовательную, что не мешает мне в то же время анализировать ее как содержащую изменения в последовательности высказываний. Эти изменения носят такой характер, что, не нарушая последовательности высказываний, они в то же время обозначают границы разных последовательностей высказываний. При этом нельзя сказать, что для меня есть базовая последовательность и частные последовательности высказываний; я не анализирую текст как иерархию высказываний или последовательностей высказываний. В процессе чтения для меня есть лишь последовательность высказываний, воплощенных в стенограмме. Таким образом, я могу судить о том, принадлежат ли те или иные слова к одной и той же или разным последовательностям, не ставя под сомнение последовательность всей стенограммы.

²¹ Именно «упоминание фрагмента „А“», а не «заглавная „А“, взятая в кавычки». Даже если я не прочитал отрывок, содержащий заглавную «А», взятую в кавычки, я знаю, что использование ее в тексте означает упоминание фрагмента «А». Мне нет необходимости прояснять, действительно ли в каждом случае заглавная «А», взятая в кавычки, обозначает фрагмент стенограммы, а не что-то еще.

²² Возможны ситуации, когда задавание одного и того же вопроса дважды будет рассматриваться как задавание одного и того же вопроса, и в этом случае слушающий может слышать их повторение как, например, свидетельство того, что говорящий считает, что его первый вопрос не был услышан.

²³ Автоматичность отнесения не означает, что я не рассматриваю возможности отнесения, например, данного предложения к фрагменту «А»; она означает, что я рассматриваю возможность несовершения работы отнесения в качестве возможности совершения самой работы отнесения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. «ТЕКСТ, НАПИСАННЫЙ НА БУМАГЕ»

Участница А. (обращаясь к ведущему).

Александр Андреевич, так вот это все-таки текст?

Участница Е. (категорически). *Это — текст!*

Участница А. *А почему Вы считаете,
что это текст?*

Участница Е. *Ну как же. Он написан на бумаге...*

В одной из работ известного социолога Н. Лумана встречается странная, на первый взгляд, попытка определить коммуникацию с точки зрения ее «невероятности». Луман формулирует эту возможность как необходимость «*в первую очередь постичь невероятность, ставшую невидимой. Для этого нужно сделать, так сказать, контрфеноменологическое усилие. Эту задачу решить можно, если представить коммуникацию не как явление, а как проблему; если не подбирать понятия, удовлетворяющее по возможности всем явлениям, а поставить вопрос о самих условиях возможности коммуникации*» (Луман, 2003). Затем Луман выделяет три источника «невероятности», которые позволяют ему амбивалентно сформулировать проблему коммуникации и как теоретическую проблему образования системных социальных единств, и как прагматическую проблему «*ожиданий, складывающихся в повседневной жизни и на основе ее стабильности*». С реальностью такой поляризации проблемы пришлось столкнуться и авторам этой книги.

Уже после того, как все тексты книги обнаружили друг друга в чтении, стали очевидностью своих исследовательских позиций, вопрос об инфраструктуре их отношений, вероятно, еще более остро поставил проблему условий возможности образовательной коммуникации. Нетрудно заметить, что концептуально-аналитический аппарат, используемый авторами, сориентирован прежде всего на реактивацию «невидимого» в простейших коммуникативных актах, когда сама «простота» есть среда невидимости. Чтобы демаскировать «невидимое», извлечь его из стереотипической иллюзии, применяется достаточно радикальная установка на эмпиризм как метод близости исследуемому. Но что есть эмпиризм в его радикальной трактовке? Возможный комментарий мы нахо-

дим у Ж. Делеза: «Эмпиризм — это мистицизм понятий и их математизм. Но он трактует понятие именно как объект встечи, здесь-сейчас, или, скорее, как Erehwon [Erehwon (англ.) — обратное прочтение nowhere — нигде. — Д. К.], откуда появляются неисчерпаемые „здесь“ и „сейчас“, всегда новые, иначе распределенные. Только эмпиризм может сказать: понятия есть сами вещи, но вещи в свободном и диком состоянии, по ту сторону „антропологических предикатов“. Я составляю, переделываю и разрушаю свои понятия, исходя из подвижного горизонта, из всегда децентрированного центра и всегда смещенной периферии, их повторяющей и дифференцирующей» (Делез, 1998б, 11). Классические правила научной репрезентации видят в эмпиризме скорее доказательную базу теоретической структуры. Но разве не эмпиризм позволяет при проблематизации «условия возможности» зафиксировать для любого коммуникативного акта наличие «маленького черного объекта»? (Вот этот черный текст на этой белой бумаге.) «Черный» даже не в смысле дефинициарной невидимости, вернее, его «чернота» есть эффект смешивания и растворения значений, смысловая энтропия коммуникативного поля, созревающая в этой конкретной ситуации, здесь и сейчас.

Хотя авторы продолжают в ходе своих наблюдений «подбирать понятия» к избранному эмпирическому материалу, временно драматически сближая понятия и события, формируют динамический каркас теоретической оптики для каждой ситуации, они заодно осознанно и последовательно оставляют «маленький черный объект» (это понятие-вещь «невероятности») доступным. Ведь для образования эпоха коммуникативной «невероятности» еще только начинается...

Дмитрий Король.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПОСМОТРЕЛ ФИЛЬМ «12 ОБЕЗЬЯН» С БРЮСОМ УИЛИСОМ¹

Источник: http://vs-redo.narod.ru/common/12_manks.htm

Автор данной статьи, не несет ни какой ответственности за понимание данного материала.

(как хотите — так и понимайте)

Просто супер фильм. Просто дрож по коже. Неприкосающаяся дрож. Реально о мире. Мире который нереально понять. У каждого свое восприятие мира. Можно точно сказать материя при перемещении в реальности должна потеряться. Если учесть что человек возвращается в прошлое, то увидеть себя там он может, но вот испытав там смерть он должен умереть в реальном прошлом. Видя себя он живет. Умерев в прошлом придя из будущего он в принципе умирает только для будущего. Правильная чьята телория. Непонятно для чего я это все пишу. Наверно я просто нахожусь под впечатлением от просмотра фильма. Такое только после MATRIX было. Может даже проще. Щаз просто реально заставило подумать о мире. Непонятно по чему это все но могу сказать что понятие материи очень сложно. По моему мнению при перемещение в пространстве материя теряется. Понячтия не имею почему но теряется. Возможно нужна специальная камера для перемещения во времени но можно ее както сделать — этио точно. Специальный материал. Чтото супер серьезное. Научные исследования людей. Почему я это пишу. Странно. 200знаков в минуту — точно выбиваю. Надо на сайт заливать. Реально.

Достаточно странная вещь наблюдается. Над самим собой я ее наблюдаю. Просто както странно я выгляжу. С наружи странная человеческая оболочка, но в нутри — в мозге, подсознании реальном относительно — я другой. Кто же тогда я. Я чувствую

себя по другому. Странно както. Подходя к зеркалу вижу одно, но чувствую что это все оболочка. Реальная оболочка для данного мира и пространства. Точка сбора как говорят некоторые. В общении с людьми наблюдается адаптация под определенную ситуацию и определенных людей. Интересно, но похоже все люди странно живут. Появилась такая мысль о смерти — отверг пока, надо изучать мир. Люди непонятны и аскетичны. Возможно общение не имеет необходимости. Общественные стандарты диктуют свои правила. Реально я их наблюдаю. Почемуто только под транс и другие эти тексты. Ошибки не исправляются принципиально. Странно но принципы играют очень серьезную роль в моей жизни. В обществе я одного состояния, а в общении с самим собой — другого. Интересный факт. Нескчем поделиться — половино моих друзей просто боятся чтото менять, остальная просто живут по течению времени. Странно но моя память — ухудшилась. Забыл слово РАЗУМ. Беда. Энергия заканчивается. Стабильное состояние подходит все ближе. Плохо что мир людей давит на мозги. Человечность. Плохо это все.

3—7 угадываний чего либо или просто осмысление окружающего и все. Энергия заканчивается. Нужен новый стимул. Стимул разума.

Приложение 2

ЗАМЕТКА О ВЕЧНОМ БЛОКНОТЕ

Зигмунд Фрейд

Источник: *Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. М., 1989.*

Если я не доверяю своей памяти — как известно, с невротиком это случается очень часто, но и у нормального человека есть достаточно оснований для этого, — то я могу дополнить и обеспечить ее функцию, прибегая для этого к записи. Поверхность, хранящая эту запись, грифельная доска или лист бумаги, является как бы материализованной частью аппарата воспоминания, который я в противном случае незримо ношу в себе.

Мне стоило лишь заметить себе, на каком месте помещено это зафиксированное таким образом «воспоминание», чтобы я мог в любую минуту по желанию «репродуцировать» его, и я уверен в том, что оно осталось неизменным, то есть что оно не подверглось искажениям, которые оно претерпело бы, может быть, в моей памяти.

При желании пользоваться этой техникой для улучшения моей памяти в широких размерах я замечаю, что в моем распоряжении имеются два различных способа. Во-первых, я могу выбрать для заметок такую поверхность, которая сохраняет сделанную на ней запись в течение неопределенно долгого времени, то есть лист бумаги, на котором я пишу чернилами. В этом случае я получаю «длительный след воспоминания». Недостаток этого способа заключается в том, что поверхность, на которой я делаю запись, скоро теряет способность к восприятию. Лист целиком исписан, на нем нет места для новых записей, и я вынужден взять для употребления другой, еще неисписанный лист. Преимущество этого способа, состоящее в том, что он сохраняет «длительный след», тоже может потерять для меня свою ценность, и именно в том случае, когда у меня спустя некоторое время пропадает интерес к сделанной записи и я не хочу больше «сохранять ее в памяти». Другой способ свободен от обоих этих недостатков. Когда я пишу, например, мелом на доске, то я располагаю воспринимающей поверхностью, которая сохраняет свою способность к восприятию в течение неограниченно долгого времени; кроме того, я могу уничтожить сделанную запись, как только она перестает интересовать меня, сохраняя вместе с тем поверхность, на которой эта запись была сделана. Недостаток этого способа заключается в том, что я не могу получить здесь длительного следа. Если я хочу сделать новую запись на доске, то я должен стереть то, что уже написано на ней. Неограниченная способность к восприятию и сохранение длительных следов исключают, таким образом, друг друга в приспособлениях, которыми мы заменяем нашу память; мы должны либо иметь новую воспринимающую поверхность, либо уничтожить запись.

Вспомогательные аппараты, изобретенные нами для улучшения или усиления функций органов наших чувств, все построены аналогично самому органу чувства или части его (очки, фотографическая камера, слуховая трубка и т. д.). В сравнении с этим вспомогательные приспособления для нашей памяти кажутся особенно недостаточными, так как наш душевный аппарат про-

изводит то, что они не могут произвести; он способен в неограниченных размерах к все новым и новым восприятиям и создает вместе с тем длительные — хотя и не совсем неизменяющиеся — следы воспоминаний. Уже в «Толковании сновидений» (1900) я высказал предположение, что эта необыкновенная способность распределена между двумя различными системами (органами душевного аппарата). Мы обладаем системой В-Сз (восприятие-сознание), которая предназначена для восприятия, но не сохраняет длительного следа от них, так что в отношении нового восприятия она может быть приравнена к неисписанному еще листу бумаги. Длительные следы воспринятых возбуждений остаются в расположенной глубже «системе воспоминания». Впоследствии («По ту сторону принципа удовольствия») я присовокупил к этому положению замечание, что необъяснимый феномен сознания возникает в системе восприятия на месте длительных следов. Недавно в продажу поступил небольшой прибор под названием «вечный блокнот», дающий нам большие возможности, чем лист бумаги или грифельная доска. На первый взгляд, это не что иное, как грифельная доска, с которой можно легко стереть запись. Но если исследовать его подробнее, то в его конструкции можно найти заслуживающую внимания аналогию с предложенной мною структурой нашего воспринимающего аппарата и убедиться в том, что он обладает обоими качествами: всегда готовой воспринимающей поверхностью и длительными следами воспринятых записей.

«Вечный блокнот» представляет собой окаймленную бумагой смолистую или восковую массу, над которой протянута тонкий просвечивающий лист, прикрепленный к верхнему концу восковой пластинки и свободно прилегающий к нижнему ее концу. Этот лист является наиболее интересной частью этого небольшого прибора. Он состоит из двух слоев, которые вне обоих поперечных краев могут быть отделены друг от друга. Верхний слой представляет собой прозрачную целлулоидную пластинку, нижний — тонкую, тоже просвечивающую восковую бумагу. Когда аппарат не находится в употреблении, то задняя поверхность восковой бумаги легко приклеивается к передней поверхности восковой пластинки.

При пользовании этим «вечным блокнотом» делают запись на целлулоидной пластинке, покрывающей восковую пластинку. Для этого не нужно ни карандаша, ни мела, так как запись основана не на том, что материал фиксируется на воспринимающей поверхности. Мы имеем здесь возврат к письму древних народов на глиняной

или восковой поверхности. Остроконечная палочка (стиль) скользит по поверхности, углубления на которой представляют собой «письмо». При «вечном блокноте» палочка скользит не непосредственно по воспринимающей поверхности, а через посредство покрывающего ее листа. Палочка (стиль) вдавливает заднюю поверхность воскового листа в восковую пластинку в тех местах, с которыми она соприкасается, и эти углубления просвечивают в виде неясного письма через гладкую серовато-белую поверхность целлулоида. Чтобы уничтожить запись, достаточно легким движением приподнять покрывающий лист за свободный конец и отклеить его от восковой пластинки. Благодаря этому разрушается внутренний контакт между восковой бумагой и восковой пластинкой в тех местах, где были углубления; на этом контакте было основано просвечивание письма, и оно больше не восстанавливается даже в том случае, когда обе поверхности опять приходят в соприкосновение друг с другом. Теперь «вечный блокнот» свободен от записи и готов к восприятию новых заметок.

Разумеется, некоторое несовершенство этого прибора не представляет для нас никакого интереса, так как мы хотели проследить лишь приближение его к структуре воспринимающего душевного аппарата.

Если осторожно отклеить целлулоидную пластинку от восковой бумаги, когда «вечный блокнот» исписан, то письмо видно ясно также и на поверхности последней, и тогда может возникнуть вопрос о том, зачем вообще нужна целлулоидная пластинка. Опыт показывает, что тонкая бумага легко собирается в складки или разрывается, если писать непосредственно на ней острой палочкой (стилем). Таким образом, целлулоидная пластинка является защитной оболочкой для восковой бумаги, причем назначение этой оболочки состоит в том, что она должна предохранять бумагу от вредных воздействий, идущих извне. Целлулоид является «защитой от раздражений»; собственно воспринимающим раздражения слоем является бумага. Я хочу указать здесь на то, что в своей работе «По ту сторону принципа удовольствия» я установил, что наш воспринимающий душевный аппарат состоит из двух слоев, из наружного, служащего защитой от раздражений, понижающего величину поступающих возбуждений, и из воспринимающей раздражения поверхности, системы В-Сз.

Эта аналогия не имела бы ценности, если бы мы не могли проследить ее глубже. Если отклеить всю покрывающую пластинку — целлулоид и восковую бумагу — от восковой пластинки, то

письмо уничтожается и, как было указано выше, потом не восстанавливается. Поверхность «вечного блокнота» свободна от старой записи и способна к восприятию новой записи. Однако легко установить, что длительный след написанного сохранился на самой восковой пластинке и может быть прочитан при соответствующем освещении. Таким образом, «вечный блокнот» дает нам не только всегда пригодную к употреблению воспринимающую поверхность, подобно аспидной доске, но и длительные следы написанного, подобно обыкновенному бумажному блокноту; он разрешает проблему объединения обоих моментов благодаря тому, что он состоит из двух обособленных, но находящихся в то же время в связи между собой составных частей — систем. Но точно таким же способом выполняет свою функцию восприятия, согласно вышеприведенному предположению, наш душевный аппарат. Воспринимающий раздражения слой — система В-Сз — не образует длительных следов; базис для воспоминания заложен в других, примыкающих к нему системах.

При этом нас не должно смущать, что длительные следы записи, сделанной в «вечном блокноте», не используются; довольно того, что они существуют. Ведь где-нибудь должна закончиться эта аналогия между таким вспомогательным аппаратом и органом, по образцу которого он построен. Разумеется, «вечный блокнот» не может также «репродуцировать» запись, которая когда-либо была погашена; в противном случае это был бы поистине «чудо-блокнот», если бы он мог осуществить это так, как это делает наша память. Тем не менее мне не кажется слишком рискованным сравнить покрывающую пластинку, состоящую из целлулоида и восковой бумаги, с системой В-Сз и ее защитой от раздражений, находящуюся на ней восковую пластинку — с бессознательным, просвечивание письма и его исчезновение — с появлением и исчезновением сознания при восприятии. Но я признаюсь, что мне хочется продолжить еще это сравнение. В «вечном блокноте» письмо исчезает всякий раз, когда нарушается внутренний контакт между воспринимающей раздражения бумагой и сохраняющей впечатления восковой пластинкой. Это совпадает с тем представлением, которое я давно составил себе о функционировании нашего воспринимающего душевного аппарата, но которое я до настоящего времени еще не опубликовал. Я предположил, что иннервации, насыщающие сознание, посылаются изнутри быстрыми периодическими толчками в абсолютно проходимую систему В-Сз и оттягиваются назад. Пока система насыщается таким образом, она получает сопровож-

дающиеся сознанием восприятия и проводит возбуждение дальше в бессознательные системы воспоминания; как только насыщение прекращается, сознание угасает, и деятельность системы прекращается. Дело обстоит так, как будто бессознательное протягивает с помощью системы В-Сз щупальцы во внешний мир, которые быстро оттягиваются назад, после того как они ощутили существующие в нем возбуждения. Таким образом, я вывожу нарушения контакта, которые происходили в «вечном блокноте» извне, из прерывистости иннервационного тока; на месте действительного упразднения контакта в моем предположении стояла периодическая наступающая невозбудимость системы восприятия. Я предположил далее, что этот прерывистый *modus* работы системы В-Сз лежит в основе представления о времени.

Если представить себе, что в то время как одна рука исписывает поверхность «вечного блокнота», другая периодически отклеивает его покрывающую пластинку от восковой пластинки, то это будет наглядным изображением того, как я мыслю себе функцию нашего воспринимающего душевного аппарата.

Приложение 3

КОНСТРУКЦИИ В АНАЛИЗЕ (1937)

Зигмунд Фрейд

Источник: *Фрейд, З.* Избранное / З. Фрейд; пер. с нем. В. Николаева. Ростов н/Д. 1998.

I

Один заслуженный исследователь, которому я всегда ставил в заслугу, что он отдал дань признания психоанализу еще в то время, когда большинство других наплевали на эту обязанность, однажды все-таки сделал обидное и несправедливое замечание о нашей аналитической технике. Он сказал, что, когда мы даем пациенту наши толкования, то мы ведем себя в соответствии с пресловутым принципом: *Heads I win, tails you lose*². То есть, когда он соглашается с нами, тогда это хорошо, а если он возражает, то это является только знаком его сопротивления, то есть опять же ус-

траивает нас. Таким образом, мы всегда оказываемся правы в отношении беспомощной бедной персоны, которую мы анализируем, независимо от того, как она относится к нашим предположениям. Действительно, «Нет» нашего пациента, в общем-то, не приводит нас к отказу от нашего толкования как неверного. Такое разоблачение нашей техники с большой радостью приветствовалось противниками анализа. Поэтому вполне оправданы усилия для более подробного рассмотрения того, как мы обычно оцениваем во время аналитического лечения «Да» и «Нет» пациента, проявления его согласия и его возражения. Конечно, в таком оправдании ни один опытный аналитик ничего нового не узнает, чего бы он уже не знал ранее.

Известно, что целью аналитической работы с пациентом является приведение его в такое состояние, которое бы позволило ему упразднить вытеснения (понимаемые в широком смысле слова) своего более раннего развития, чтобы заместить их реакциями, более соответствующими состоянию психической зрелости. Для этого он должен вновь вспомнить определенные переживания и вызванные ими аффективные побуждения, которые в настоящее время им забыты. Мы знаем, что его теперешние симптомы и подавления являются следствием таких вытеснений, то есть замещением того забытого. Что за материал предоставляет он в наше распоряжение, используя который мы можем повести его тем путем, который позволит вернуть утраченные воспоминания? Разные обрывки этих воспоминаний в его снах уже сами по себе несравненно ценны, но, как правило, сильно искажены всеми факторами, участвующими в создании сновидения; внезапные догадки, которые он высказывает, если следует правилу «свободных ассоциаций», в которых мы можем выявить намеки на вытесненные переживания и последствия угнетенных аффективных побуждений, как и реакции на них; наконец, намеки на повторение аффекта, принадлежащего вытесненному, в важных или незначительных действиях пациента внутри аналитической ситуации и вовне. Наш опыт говорит, что перенос, который устанавливается в отношении аналитика, особенно хорошо подходит для того, чтобы способствовать возврату таких аффективных отношений. Из этого, так сказать, сырого материала мы должны воссоздать желаемое.

Желаемое — это надежная и во всех значимых отношениях законченная картина забытых лет жизни пациента. Однако уже здесь мы напоминаем, что аналитическая работа состоит из двух совершенно различных частей, исполняющихся на двух особых

сценах, с двумя персонами, и каждая из которых имеет особую задачу. В какой-то момент можно удивиться, что эти фундаментальные факты не обратили на себя внимания еще раньше; однако тотчас становится понятно, что здесь нет никакого недоразумения, и что речь здесь идет об одном всем хорошо известном, так сказать, само собой разумеющемся факте, который здесь только особым образом акцентирован. Мы все знаем, что анализируемый должен быть настроен таким образом, чтобы он мог вспомнить нечто из пережитого и вытесненного им. Динамические условия такого явления настолько интересны, что другая часть работы, труд аналитика, наоборот, уходит на задний план. Аналитик из того, что появляется, ничего не пережил и ничего не вытеснил. Его задачей не может быть воспоминание о чем-то. Итак, что же является его задачей? Он должен разгадать забытое по знакам, которые оно оставляет, или, выражаясь точнее, конструировать. То, как, когда и в какой интерпретации он сообщает анализируемому свои конструкции, производит объединение обеих частей аналитической работы, доли аналитика и доли анализируемого.

Работа психоаналитика над конструкцией или, если это приятнее слышать, над реконструкцией, демонстрирует далеко идущее сходство с работой археолога, который раскапывает какое-либо разрушенное и погребенное жилище или строение прошлого. Она, собственно, идентична этому, отличаясь разве только тем, что аналитик работает в лучших условиях, располагает большим вспомогательным материалом, ибо он трудится над чем-то еще живым, а не над каким-то разрушенным объектом, а возможно, отличается еще и по другой причине. Но как археолог по остаткам каменной стены строит стены всего здания, по углублениям в почве определяет число и положение столбов, по найденным в щелбе остаткам восстанавливает прошлые настенные украшения и картины, точно так же поступает и аналитик, когда делает свои выводы по крохам воспоминаний, ассоциациям и внешним действиям анализируемого. И там, и тут остается неоспоримым право на реконструкцию посредством дополнения и соединения. Даже некоторые трудности и источники ошибок одинаковы для обеих деятельностей. Как известно, одной из щекотливейших задач археологии является определение приблизительного возраста какой-то находки, и когда такой объект появляется в определенном слое, то часто необходимо еще решить, принадлежит ли он этому слою или попал на эту глубину в результате позднейших катаклизмов. Легко разгадать, что же в аналитических конструкциях соответствует этому сомнению.

Мы уже сказали, что аналитик работает в более благоприятных условиях, чем археолог, ибо он располагает и материалом, подобно которому никакие раскопки не могут дать, например, повторениями реакций, происходящих из прежнего времени, и всем тем, что при помощи переноса демонстрируется в таких повторениях. Но, кроме того, надо учесть и то, что археолог имеет дело с разрушенными объектами, большие и важнейшие части которых наверняка потеряны из-за механических повреждений, огня и грабежей. Никакими усилиями невозможно их найти, чтобы приставить их назад к сохранившимся остаткам. Единственным выходом здесь является реконструкция, которая из-за этого достаточно часто не может выйти за определенные пределы вероятности. По-другому обстоит дело с психическим объектом, предысторию которого хочет выявить аналитик. Здесь постоянно сбывается то, что с археологическим объектом происходит только в счастливых исключительных случаях, как, например, в Помпеях или с гробницей Тутанхамона. Все существенное оказалось сохранным, даже то, что казалось совершенно забытым, все еще где-нибудь и как-нибудь остается в наличии, лишь только засыпанным и потому сразу недоступным для индивида. Конечно же, как известно, можно сомневаться в том, пришло ли какое-нибудь психическое формирование действительно в полное разрушение. Полностью раскрыть скрытое является вопросом только аналитической техники. Этому необычайному предпочтению аналитической работы противостоят только два факта, а именно то, что психический объект является несравнимо сложнее материального объекта археолога, и то, что наши познания недостаточно подготовлены к тому, что мы должны найти, ибо его интимная структура все еще скрывает слишком много тайн. На этом наше сравнение обеих деятельностей заканчивается, так как главное их различие состоит в том, что для археологии реконструкция является целью и концом усилий, а для анализа конструкция является лишь подготовительной работой.

II

Конечно, подготовительная работа подразумевается здесь не в том смысле, что она должна быть полностью выполнена вначале, еще до того, как начнется следующая фаза работы, например, как при строительстве дома, где должны быть возведены все стены и вставлены окна, прежде чем можно будет заняться внутренней отделкой помещений. Каждый аналитик знает, что в аналитической

работе все идет по-другому, что оба вида работы проходят рядом друг с другом, одна постоянно впереди, другая примыкает к ней. Аналитик заготавливает часть конструкции, сообщает ее анализируемому, посредством чего она воздействует на анализируемого. Потом аналитик конструирует следующую часть из нового доставляемого пациентом материала, и далее действует тем же самым способом, и так далее — до самого конца. Если все же при объяснении аналитической техники можно не слишком много услышать о «конструкциях», то причина здесь в том, что вместо них говорится просто о «толкованиях» и их воздействии. Но я полагаю, что конструкции — намного более подходящее обозначение. Толкование относится к тому, что предпринимают в работе с одним единственным элементом материала, с одной догадкой пациента, одним ошибочным действием и так далее. Конструкция же появляется тогда, когда анализируемому представляют часть его забытой предыстории примерно в следующем виде: «Вплоть до вашего такого-то года Вы рассматривали себя как единственного и неограниченного владельца матери, но затем появился второй ребенок, а с ним и Ваше тяжелое разочарование. На некоторое время мать оставила вас, да и позднее уже больше не посвящала себя исключительно только Вам. Ваши чувства к матери были амбивалентными, отец получил для Вас новый смысл» и так далее.

В этой работе мы полностью посвящаем все наше внимание исключительно этой подготовительной работе — конструкциям. И здесь прежде всего поднимается вопрос — какие гарантии во время работы над конструкциями мы имеем относительно того, что мы не заблуждаемся и не ставим на карту успех лечения из-за представления пациенту неверной конструкции? Нам может казаться, что эта проблема вообще не допускает какого-либо общего ответа, но еще до нашего полного объяснения мы хотим высказать вполне обнадеживающие предположения, в которых убеждает нас аналитический опыт. А он именно учит нас, что нет никакого вреда, если мы иной раз заблуждались и предъявили пациенту неверную конструкцию в качестве вероятной исторической правды. Но, естественно, в таком случае мы теряем время, и тот, кто может предлагать пациенту лишь только ложные гипотезы, произведет на него отнюдь не лучшее впечатление и это не слишком далеко продвинет его лечение, но всего одна такая ошибка абсолютно безобидна. Намного чаще в таком случае пациент остается как бы совсем не затронутым (по принципу: ни «Да», ни «Нет»). Возможно, что это является только отсрочкой его реакций. Но если пациент и в дей-

ствительности остался незатронутым, тогда мы можем прийти к заключению, что мы ошиблись, и сознаться в этом пациенту при первой подходящей возможности без всякого ущерба нашему авторитету. Такая возможность возникает, когда появляется новый материал, позволяющий создать лучшую конструкцию, а следовательно, и коррекцию ошибки. На долю фальшивой конструкции выпадает такая судьба, словно она вообще никогда не была сформирована, а в некоторых случаях создается даже впечатление, подобно беседе с Полонием, когда реальные карпы ловились как раз на приманку лжи (Шекспир, «Гамлет», 2 акт, 1 сцена). Опасность ввести пациента в заблуждение посредством суггестии, тем, что «внушают» свои собственные представления, которые пациент не должен был бы принимать, наверняка, безмерно преувеличена. Аналитик должен бы вести себя очень некорректно, если бы с ним могло приключиться такое несчастье; прежде всего, он должен бы себя упрекнуть в том, что не дал пациенту слова. Я могу без всякого хвастовства утверждать, что в моей деятельности ни разу не произошло такого злоупотребления «суггестией». Из написанного выше уже вытекает, что мы ни в коем случае не должны пренебрегать знаками, которые появляются в реакциях пациента на сообщение какой-либо нашей конструкции. Мы хотим поподробнее обсудить этот пункт. Конечно, верно, что мы не принимаем «Нет» анализируемого как вполне достоверное, как и признаем его «Да» малоубедительным. Но совершенно несправедливо обвинять нас в том, что мы во всех случаях перетолковываем выражения пациента в подтверждение наших мнений. В действительности все это не так просто, решение дается нам не так легко.

Прямое «Да» анализируемого пациента многозначно. В действительности оно может показать, что он признает услышанную конструкцию правильной, но признание может быть и совершенно незначительным или даже тем, что мы можем назвать «лицемерием», так как является удобным для сопротивления пациента, тем что и далее через такое согласие можно скрывать неоткрытую истину. Истинную же ценность это «Да» имеет тогда, когда затем следуют косвенные подтверждения, когда пациент в непосредственной связи со своим «Да» продуцирует новые воспоминания, которые дополняют и расширяют эту конструкцию. Только в этом случае мы признаем «Да» в качестве знака действительно исчерпывающего толкования соответствующего пункта.

«Нет» анализируемого пациента столь же многозначно и еще менее ясно, чем его «Да». В редких случаях оказывается оно ре-

результатом обоснованного отвержения. Несравненно чаще это проявление сопротивления, вызванного содержанием сообщенной конструкции, но точно так же это может быть вызвано каким-нибудь другим фактором сложной аналитической ситуации. «Нет» пациента, таким образом, ничего не доказывает в верности конструкции, но оно может очень хорошо совмещаться и с такой возможностью. Так как любая конструкция является неполной и охватывает лишь частичку забытого события, то мы можем свободно допустить, что анализируемый, собственно, не отрицает сообщенное ему, а усиливает свой протест против еще не до конца раскрытой части истины. Как правило, он выразит свое согласие только тогда, когда узнает всю правду, а до этого действительно часто еще очень далеко. Итак, единственным надежным толкованием его «Нет» является намек на незавершенность; явно, что конструкция донесла ему не все.

Таким образом, получается, что на основе прямого согласия или несогласия пациента с какой-либо сообщаемой конструкцией невозможно получить твердую точку опоры для того, чтобы определить, верным или ложным было наше попадание. Это тем более интересно, что имеются косвенные виды подтверждения, которые вообще являются достаточно надежными. Одной из таковых является фраза, которую в различных вариантах можно услышать от самых разных лиц, словно дело касалось уговора. Фраза гласит: *«Об этом я никогда (бы) не думал (подумал)»*. Это выражение можно, не задумываясь, перевести как: *«Да, Вы действительно поразили мое бессознательное»*. К сожалению, столь сильно желаемое признание аналитик слышит часто лишь после толкования деталей, чем сразу после сообщения более обширной конструкции. Таким же ценным подтверждением (на этот раз проявляемым позитивно) является то, что анализируемый отвечает ассоциацией, которая содержит что-то подобное или аналогичное высказанной конструкции. Вместо того, чтобы привести для пояснения какой-либо пример из анализа, который легко найти, но что заняло бы много места, я хочу рассказать здесь об одном незначительном переживании вне аналитического сеанса, которое показывает такое положение дел почти с комически действующей убедительностью.

Речь идет об одном из коллег, который выбрал меня в качестве консультанта для своей медицинской деятельности. Однажды он привел ко мне свою молодую жену, которая поставила его в затруднительное положение. Она отказывала ему под самыми разнообразными предлогами в сексуальном акте, и, очевидно, он ожи-

дал, что я должен был показать ей последствия ее неразумного поведения. Я согласился и растолковал ей, что ее отказ мужу вероятнее всего вызовет печальные последствия для здоровья или искушения, которые могут привести к распаду брака. Неожиданно в этом месте он перебил меня, чтобы сказать: «Англичанин, у которого Вы установили опухоль мозга, уже *тоже* умер». Вначале его фраза показалась мне непонятной, а «*тоже*» в его высказывании загадочным, так как ни о каком другом умершем не говорилось. Немного позднее я понял: очевидно, что муж хотел придать моим словам вес, он хотел сказать: «Да, конечно же, Вы правы, Ваш диагноз у пациента *тоже* подтвердился». Это было полной аналогией косвенных подтверждений посредством ассоциаций, которые мы получаем в анализах. То, что в выражении коллеги имели вес и другие, незамеченные им мысли, я не буду оспаривать.

Косвенное подтверждение посредством ассоциаций, содержание которых имеет отношение к высказанной конструкции, которые приносят с собой такое «*тоже*», дает нам ценные точки опоры, чтобы разгадать то, насколько оправдывается эта конструкция в последующем анализе. Особенно впечатляющим является случай, когда подтверждение при помощи какого-либо ошибочного действия приводит к прямому противоречию. Прекрасный пример такого рода я опубликовал уже ранее в другом месте. В сновидениях пациента повторно всплывала хорошо знакомая венцам кличка *Jauner* (устаревшее обвинение в жульничестве), не находя все же достаточного объяснения в его ассоциациях. Тогда я попытался дать толкование, что он, вероятно, подразумевает *Gauner* (жулик), когда говорит *Jauner*, и неожиданно пациент сказал: «Это кажется мне все-таки слишком *jewagt*» (оговорка)³. Или пациент хочет отклонить подозрение, что для него определенная сумма денег будет слишком высокой, намереваясь сказать: «Да, для меня десять долларов не играют никакой роли», — но вместо долларов употребляет в речи более низкий сорт денег и говорит: «Десять шиллингов».

Если анализ находится под давлением мощных факторов, вызывающих негативную терапевтическую реакцию, таких, как вина, мазохистическая потребность страдать, протест против любой помощи аналитика, то поведение самого пациента после сообщения определенной конструкции часто значительно облегчает нам искомое решение. Если конструкция ложна, то у пациента ничего не изменяется; если же она верна или приближается к истине, то он реагирует на нее явным ухудшением своих симптомов и своего самочувствия.

Обобщая все это, мы можем констатировать, что вовсе не заслуживаем упрека в том, что мы пренебрегаем установкой анализируемого к нашим конструкциям, оставляя ее в стороне. Мы обращаем на нее пристальное внимание и часто выводим из нее ценные точки опоры для нашей дальнейшей работы. Но эти реакции пациента чаще всего довольно многозначны и не позволяют прийти к окончательному решению. Только продолжение анализа может позволить окончательно определить, была ли наша конструкция верной или ложной. Мы считаем отдельные конструкции не чем иным, как только предположением, ожидающим своей проверки, подтверждения или отклонения. Мы не притязаем на власть конструкции, не требуем от пациента непосредственного согласия, не дискутируем с ним, если он сразу же возражает против нее. Короче говоря, мы ведем себя по образцу одного известного персонажа, созданного Nestroy, батрака, который на все вопросы и возражения имел наготове только один ответ: *«Жизнь все покажет»*.

III

То, каким образом все это проявляется в течение всего анализа, как наши предположения превращаются в убеждения пациента, вряд ли стоит наших усилий; это известно каждому аналитику из повседневного опыта и не вызывает никаких трудностей для понимания. Только один лишь пункт нуждается в исследовании и объяснении. Путь, исходящий от конструкции аналитика, должен закончиться воспоминанием анализируемого; но не всегда он простирается так далеко. Достаточно часто не удается добиться от пациента воспоминания вытесненного. Вместо этого у него возникает лишь прочное убеждение в правильности конструкции, предложенной аналитиком, что терапевтически означает то же самое, что и воскрешенное воспоминание. В каких условиях это происходит и почему возможно, чтобы несовершенный, по-видимому, эрзац все же оказывал такое же полное воздействие, остается пока материалом для будущего исследования.

Это маленькое сообщение я закончу некоторыми замечаниями, которые приоткрывают дальнейшую перспективу.

В некоторых анализах мне бросилось в глаза, что сообщение очевидно достоверной конструкции вызывает у анализируемых поразительный и вначале непонятный феномен. У них появлялись живые воспоминания, рассматриваемые самими пациентами как «сверхъясные», но они все-таки вспоминали не само собы-

тие, которое стало содержанием конструкции, а только лишь детали, которые были чем-то близки этому содержанию. Например, они очень резко видели упоминаемые в конструкции лица или пространства, на которых нечто подобное могло бы произойти, или просто что-то еще дополнительно, обстановку помещений, о которых наши конструкции, естественно, ничего не могли предположить. Это проявлялось как в сновидениях, непосредственно после предъявления нашей конструкции, так и в состоянии бодрствования, в состоянии, близком к фантазированию. К самим же этим воспоминаниям больше ничего не присоединялось. Таким образом, можно было прийти к выводу, что они являются результатом определенного компромисса. «Побуждение» бессознательного, ставшего активным после сообщения конструкции, стремилось донести до сознания все еще значимые следы воспоминаний, но сопротивлению удалось если и не задержать это движение, то все же удачно сдвинуть его на соседние незначимые объекты.

Такие воспоминания можно бы было назвать галлюцинациями, если бы к их яркости еще добавилась вера в их актуальность. Однако эта аналогия приобрела-таки значение, когда я обратил внимание на то, что в некоторых явно непсихотических случаях иногда появляются действительные галлюцинации. Далее ход моих мыслей шел так: возможно, что характерным свойством галлюцинаций, до сих пор недостаточно оцененным, является то, что в них возвращается нечто уже пережитое в прошлом и затем забытое, нечто, что видел или слышал ребенок в то время, когда он еще вряд ли был способен говорить, и что теперь навязывается сознанию, возможно, дополнительно искаженным и измененным под действием сил, противящихся такому воспоминанию. А ввиду близких отношений галлюцинаций с определенными формами психозов наш ход мыслей может идти и дальше. Возможно, что формирование бреда, в котором мы почти постоянно находим присутствие галлюцинаций, само является не столь независимым от побуждений бессознательного и от возвращения вытесненного, как мы ранее полагали. Как правило, в механизме образования бреда мы подчеркиваем только два момента — отвращение к реальному миру и его объектам, с одной стороны, и влияние реализации желаний на содержание бреда, с другой стороны. Но не может ли быть динамическим процессом скорее то, что отвращение к реальности используется побуждениями вытесненного, чтобы навязать сознанию свое содержание, причем в этом процессе за искажение и изменение вновь вспоминаемого ответственны как пробужденные сопротивления, так и тенденция к

реализации желаний? Это же является и известным нам механизмом образования сновидений, которые уже предчувствие древних народов приравнивало к безумию.

Я не считаю, что такое понимание бреда является совершенно новым, но оно все же подчеркивает точку зрения, которая обычно не выдвигается на передний план. Существенно в ней утверждение, что безумие имеет не только метод, что знал уже писатель (см. речь Полония в шекспировском «Гамлете», II акт, 2 сцена), но и содержит в себе фрагмент *исторической правды*. Теперь нам нетрудно допустить, что навязчивая вера, которая присуща любому бреду, черпает свою силу как раз именно из такого инфантильного источника. Чтобы доказать эту теорию, в моем распоряжении сегодня находятся только реминисценции, а не свежие впечатления. Вероятно, были бы оправданы усилия, предпринятые для изучения соответствующих заболеваний по разработанным здесь предпосылкам и проводимому на этой основе лечению. Тогда прекратились бы бесплодные усилия, предпринимаемые для того, чтобы убедить больного в бессмысленности его бреда, в его расхождении с реальностью. Напротив, врачи нашли бы общую почву на основе признания ядра правды, чтобы затем уже разработать терапевтическую стратегию. Эта стратегия состояла бы в том, что фрагмент исторической правды постепенно освобождался бы от своих искажений и привязок к реальной современности и перемещался бы на место прошлого, которому он действительно принадлежит. Смещение забытого старого в современность или в ожидание будущего, конечно же, регулярно появляется и у невротиков. Очень часто, когда их одолевает приступ страха, что случится что-то ужасное, они находятся как раз под влиянием какого-нибудь вытесненного воспоминания, которое хотело бы проникнуть в сознание. Пациент просто не может осознать, что нечто ужасное действительно произошло в прошлом. Я полагаю, что и в работе с психотиками познается очень много ценного, даже если мы не добиваемся с ними терапевтического успеха.

Я знаю, что не велика заслуга в том, чтобы такую важную тему обсуждать слишком бегло, как происходит здесь. Но я следовал лишь соблазну следующей аналогии. Бредовые формирования больных я рассматриваю как эквивалент конструкций, которые мы строим в аналитическом лечении, как попытку объяснить и восстановить ситуацию. В условиях психоза это, конечно же, может привести только к тому, что часть реальности, отрицаемая в современности, замещается другой частью, которая в давнем

прошлом также была отринута. Открыть тесные связи материала современного отрицания с прежним вытеснением будет задачей отдельного исследования. Как наши конструкции свое воздействие оказывают только тем, что они возвращают часть пропавшей истории к жизни, так и бред своей убедительной силой связан той доле исторической правды, которую он ставит на место отвергнутой реальности. В таком виде и бред был бы подвержен власти фразы, которую я однажды ранее высказал относительно истерии: «Больной страдает от своих реминисценций» [Бройер И., Фрейд З. «О психическом механизме истерических феноменов» (1893), последний абзац 1 раздела в работе «Этюды об истерии» (1895)]. Эта краткая формула и тогда не стремилась оспаривать сложную детерминацию болезни и не пыталась исключить воздействие многих других факторов.

Если принять все человечество за одно целое и поставить его на место отдельного человеческого индивида, то обнаруживается, что и оно образует целые бредовые формации, недоступные логической критике и противоречащие действительности. Если, несмотря на это, они все же могут иметь необычайную власть над людьми, то исследование должно прийти к выводу, совершенно подобному тому, который сделан в работе с отдельным индивидом. Их власть объясняется тем содержанием *исторической правды*, которую они воскресили из вытеснения и забвения прошлых времен.

Приложение 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА

Л. С. Выготский

Источник: *Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М., 1991.*

До сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика. Мы старались выяснить те законы и влияния, которым подчинено воспитание, поскольку оно зависит от ребенка. Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике

ребенка, составляли предмет всех рассуждений. Аналогично обстоит дело и в большинстве современных курсов педагогической психологии.

Однако такое учение крайне неполно и односторонне. Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит. Это не задача настоящей заключительной и краткой главы, скорее, это могло бы найти себе место только в полном и развернутом курсе педагогической психологии, который составляет дело будущего. <...>

Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб». <...>

Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, то есть оправдывающей ее научной дисциплины. А новая система педагогической психологии, то есть новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, приводит к новому пониманию учительского труда.

Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Мы так же далеки от этого взгляда, как и от того, согласно которому человек должен сам на себе таскать тяжести. В этом смысле глубоко права Э. Кей, когда говорит, что настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе. Следовательно, у родителей и воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел» (1905).

Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

Величайшая опасность, связанная с учительской психологией, заключается в том, что в личности учителя начинает преобладать вторая сторона. Учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. Надо сказать, что всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины. Недаром учитель, эта живая пропись, всегда казался юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки и всегда бывал комическим персонажем, начиная от древних комедий и до современных рассказов. Чеховский «человек в футляре» или его герой, который говорил вечно, что «Волга впадает в Каспийское море, а лошадь ест овес и сено», потому и ужасен, что представляет собой редкий образец полной безличности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли.

Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить *его* ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы — ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания.

Существует расхождение между старой и новой педагогикой в учении об идеалистическом воодушевлении учителя. Глубоко

верно то, что говорит Мюнстерберг относительно связи каждого частного факта с общей ценностью всего предмета и что переживание ценности должно быть сообщено ученику даже при изучении неправильных глаголов. Ошибка заключается только в определении средств, при помощи которых психологи надеялись добиться желаемого успеха.

Залог успеха они видели в том вдохновении, которое заражает учителя, в том интересе, который возникает у ученика к воодушевленному учителю. Вот это представляет собой величайшее психологическое заблуждение. Во-первых, воодушевление — психологически столь редкий и трудно регулируемый процесс, что строить на нем одном какое-нибудь жизненное дело невозможно. Получается либо ложное воодушевление, тот образ ложного пафоса, когда учитель говорит о неправильных глаголах так, как будто они действительно центр мира. Иными словами, незаражающее воодушевление, как у актера, который искренне переживает и плачет настоящими слезами, но вызывает у зрителя смех. Сколько раз воодушевленный учитель бывает в таком положении.

Всякий из нас помнит и другой благородный тип учителя — Дон Кихота, идеалиста, который бесконечно восхищался стилем Ливия или очертаниями Мадагаскара на величайшую потеху своих учеников.

Дело вовсе не в том, чтобы учитель был воодушевлен. Ведь его воодушевление не всегда доходит до ученика. Дело скорее в том, чтобы заставить учеников восхищаться тем же самым. Еще хуже бывало тогда, когда воодушевление не удавалось и, как у холодного актера, у учителя появлялся деланный, риторический пафос, который нашел великолепное выражение в слоге некоторых наших учебников старого времени, когда история или география излагалась в превыспреннем стиле, для того чтобы задеть чувство и воображение ученика. Но даже тогда, когда воодушевление доходило до сознания учеников, оно всегда бывало направлено не по адресу и превращалось в обожание учителя, принимавшее глубоко антипедагогические формы.

Нигде болезнь нашей прежней педагогики не вырисовывалась с такой особенной ясностью, как именно в тех случаях, когда вместо открытой войны между учеником и учителем возникали дружеские отношения. Это обоготворение любимого учителя, принимавшее форму обожания, представляет на деле серьезную психологическую проблему, напоминающую то, что в психоанализе называется перенесением. Под этим именем психоаналити-

ки разумеют то особенное ложное отношение, которое возникает между невротиком и лечащим его врачом, когда на личности врача сосредоточивается болезненный невротический интерес, когда с ним связываются интересы, питающие невроз, и когда эта личность образует средостение между окружающей средой и внутренним миром больного.

Таким образом, задача заключается, скорее, в том, чтобы вызвать у ученика собственное воодушевление, а не предписывать учителю, как это делалось в циркулярах, кажется, прусского министерства — приходить в восторг, излагая отечественную историю.

Таким образом, точное знание законов воспитания — вот что раньше всего требуется от учителя. В этом смысле применимо выражение Мюнстерберга, что должно существовать много типов учителей, и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании. Наука есть вернейший путь к овладению жизнью.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии.

Приложение 5

УПАДОК И КРУШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Кеннет Дж. Джерджен

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

Мы слушаем, как Джордж Буш произносит речь, но знаем, что ее сочинила команда экспертов. Мы видим кандидатов в президенты, столь искренних и уверенных в себе, но понимаем, что требуются многие часы подготовки, чтобы производить подобное впечатление. Мы интересуемся их личной жизнью и тем, сколько времени пройдет, прежде чем ошеломляющие откровения попадут в прессу. На различных ток-шоу мы слышим, как звезды «признаются во всем», однако мы осознаем, что даже самые ду-

перезадирающие их секреты связаны с карьерным расчетом. Когда мы слушаем выступление чиновника на ежегодном собрании, мы знаем, что каждая деталь его одежды должна оказывать воздействие, каждое слово призвано убеждать. Наблюдая за тем, как профессор читает лекцию, мы понимаем, что даже небрежный костюм и неформальные манеры тщательно продуманы.

Многие из нас верят в то, что где-то за всеми этими масками скрывается реальная личность, что все эти ролевые игры — скорее фикции. Мы можем также верить в то, что ради общества и себя самих мы должны прекратить разыгрывать роли и стать такими, какие мы есть на самом деле. Но если вы случайно начинаете сомневаться в том, что за фальшью есть подлинное Я, и ощущаете, что маска, возможно, и является настоящим, что «имидж — все», вы вступаете в новый мир постмодернистского сознания.

Двадцать лет назад мне было сделано почетное предложение написать центральную статью для «Психологии сегодня», в которой я описал многочисленные маски, которые мы должны надевать, сталкиваясь с требованиями повседневной жизни. Вместо того, чтобы считать личностное непостоянство и непоследовательность основанием для тревоги — и, возможно, причиной применения терапии — я обратился к их позитивным возможностям. Вместо того, чтобы убеждать людей добиваться устойчивой и фиксированной идентичности, я представил такие идентичности как ограничивающие и во многих отношениях несостоятельные. Я полагал, что люди, демонстрирующие разносторонность и гибкость, более здоровы и более полноценны.

Статья была провокационной; ее несколько раз переиздавали как в Соединенных Штатах, так и за рубежом, она даже стала темой отдельной телепередачи. Очевидно, я коснулся больших вопросов, подвергнув сомнению традиционную ценность нерушимого ощущения самотождественности, понимания того, чему и кому я предан. В то же время многие читатели проявили любопытство или испытали облегчение; многие чувствовали ограниченность старых добродетелей последовательности и подлинности.

Поскольку эти вопросы играют заметную и важную роль в нашей жизни, я продолжил размышлять над ними. С одной стороны, выступая за фиксированную идентичность, мы также выбираем устроенные и предсказуемые жизненные пути, надежность, долгосрочные обязательства и чувство безопасности и спокойствия. Нас приводит в ужас одна только мысль о том, что все это

может исчезнуть. Но мы не живем больше в мире, который придает наивысшую ценность этим способам жизни, и даже если это приносит боль, мы должны все время ставить под вопрос адекватность прошлых традиций вызовам настоящего. Это уже теперь, задним числом, я вижу, что мои интересы двадцатилетней давности были частью более широкой культурной истории — одной из глав повести, персонажами которой все мы являемся.

В этой повести рассказывается о культурных преобразованиях, достигших сегодня небывалого размаха, от которых мы вряд ли сумеем скрыться. Это также повесть о том, что все мы утрачиваем свои идентичности, а также последовательную и верную жизнь, сопутствующую им. Но, возможно, если мы окажемся достаточно мудры и удачливы, мы все же сумеем написать историю со счастливым концом. Мы уберем себя, открыв свою сущностную связь с другими.

Для начала давайте посмотрим, в каких компонентах нуждается централизованная идентичность. Что скрепляет личность, указывая ей определенное направление? Подобный вопрос сложно осмыслить в вакууме — в отрыве от культурного языка самопонимания. У нас нет иного выхода, кроме как положиться при ответе на совокупную мудрость прошлого. Мне кажется, сегодня мы являемся наследниками двух основных традиций. Обе пользуются почетом, обе способствуют ощущению сильной и стабильной идентичности, и обе теперь под угрозой.

Первая из них — *романтическая* традиция, которая достигла своего расцвета в прошлом столетии. В значительной степени именно романтической традиции мы обязаны своей верой в глубинное и неизменное ядро идентичности — ядро, в котором заключен сам дух жизни. Поэты Шелли, Китс и Байрон, композиторы Бетховен, Брамс и Шопен, а также множество философов, живописцев, архитекторов, богословов и др., — все они нарисовали яркий портрет романтического Я. Оно представляет собой захватывающую сумму могучих сил, скрытых под поверхностью сознания, в самой глубине бытия человека.

Когда-то эти силы определили индивида, дав ему необходимое основание для существования. Одни считали эти силы душой; другие видели в них кипящие страсти; а некоторые представляли их себе темными и опасными. Однако эти силы были неизменно необычны, и их проявление (в преданной любви, верности и дружбе) было достоинством, если не подвигом. Сила

этих страстей была такова, что человек мог испытывать настолько глубокую печаль при потере любимого, настолько сильные тоску и страдание, что самоубийство становилось заманчивой возможностью. Глубинный внутренний мир также считался источником вдохновения, творчества, гениальности, морального мужества, даже безумия.

Романтизм по-прежнему широко представлен в культуре. Он жив в повседневном мире: в популярных песнях, телевизионных «мыльных операх» и эпических фильмах. Без романтического словаря были бы по большей части невозможны ухаживания, свадьбы и похороны. И если нас спросят, почему мы считаем, что наша жизнь достойна того, чтобы ее прожить, большинство станут говорить об глубинных жизненных силах.

Романтические представления также продолжают занимать прочные позиции в психотерапевтических кругах. Теории Фрейда и Юнга, например, являются детищами романтической традиции. Если бы не поэтические и художественные предшественники, то вера Фрейда в динамику бессознательного и стремление Юнга к поиску исходных архетипов показались бы бессмысленными. И когда современные терапевты говорят о тенденциях самоактуализации, первородных криках, катарсисе, защитных механизмах и ребефинге, они не дают угаснуть романтическому огню. Они делают реальным глубинный внутренний мир Я.

Но для большинства роман с романтизмом уже закончен. Исследователи культуры в общем сходятся в том, что романтизм вытеснили такие перспективы, способы жизни и концепции Я, которые мы сегодня называем *модернистскими*. Как культурное движение модернизм берет свое начало главным образом в индустриализации, мировых войнах и научных открытиях.

Восхищение стал вызывать не глубинный внутренний мир индивида, а перспективы и возможности, которые открывают технологии. Настало время «заняться делом» и «идти в ногу с прогрессом». Казалось, что ученые начали управлять фундаментальным порядком вселенной — покоряя энергию, позволяя летать, лечь болезни и наполняя дома восхитительными и удобными устройствами. Глядя на такое всемогущество, можно было действительно решить, что наконец-то построен мир Утопии.

Подталкиваемые этим оптимизмом, философы решили разработать правила процедуры, с помощью которой такого прогресса могла бы достигнуть любая культура. Рациональный поиск оснований позволил композиторам отвергнуть популярные конвен-

ции и обратиться к тональным экспериментам, вдохновил балетмейстеров на отказ от балета и выявление элементарных движений (что называется теперь современным танцем), стимулировал поэтов к тому, чтобы в своих стихах отдавать приоритет формальным моментам, а не чувству. Модернистская архитектура стремилась свести дизайн к наиболее функциональным элементам, тогда как искусство модерна отказалось играть декоративную роль и занялось поисками сущности формы и цвета.

В модернизме Я начало постепенно переопределяться. Акцент сместился с глубинных и тайных процессов на человеческое сознание здесь и теперь. Глубинный внутренний мир романтика перестал казаться таким уж важным; действительно, разговоры о душе, страстях, моральном мужестве и вдохновении начали восприниматься как причудливые и излишние для существования в материальном мире. Для выживания в этом сложном мире модернист нуждался в осознанной способности внимательного наблюдения и тщательного размышления. Эти качества и позволяют осуществлять прогресс.

Если романтики помещали в центр существования драму, страсть и глубину, то модернисты ценили эффективность действия, ровное и стабильное функционирование, а также достижение цели. Различие установок в отношении любви в этом смысле показательно. Для романтиков любовь была всепоглощающей; из-за нее жили (или умирали), она была непредсказуема, и ради нее можно было дать обет верности на всю жизнь или навечно. Модернист разрабатывает технологию выбора партнера с помощью компьютеризированного программного обеспечения. Опросники на совместимость пришли на смену любви, приходящей подобно удару молнии.

Модернистские представления о Я сегодня доминируют в профессиональной психологии. Большая часть исследований строится на том предположении, что психологи могут использовать свои умения наблюдать и рассуждать, чтобы управлять основами человеческого функционирования. Здесь, по определению, нет никаких таинственных резервуаров, душ, вдохновения и злых сил, которые скрыты в глубине индивида.

Наоборот, для современных психологов люди во многом похожи на машины с системой ввода/вывода: то, что они делают, зависит от того, что поступает. Главный психологический ингредиент Я — мышление или познание. А познание, в свою очередь,

тоже машиноподобно и оперирует как компьютер. Предполагается, что с ростом умения предсказывать и контролировать человеческое поведение можно будет создавать такие программы, которые смогут менять и исправлять индивида. При помощи социальной инженерии правильные личности можно будет изготавливать, словно автомобильные моторы. Если индивиды будут давать сбои, терапевты, наподобие механиков, сумеют снова наладить их. Модификация поведения и когнитивная терапия — главные технологии исправления, определяемые в модернистских идиомах.

Однако есть серьезные основания полагать, что модернизм, продолжая доминировать, сегодня постепенно распадается как культурное движение. Уже обозначились новые культурные условия, которые многими характеризуются как постмодернистские. Не только душа, страсть и творческий потенциал попадают под подозрение в качестве исходных моментов человеческого существования, но и рациональное мышление, а также эффективный контроль собственных действий. Мы неодолимо теряем веру в то, что позади маски кроется последовательная, идентифицируемая субстанция. Чем пристальнее мы всматриваемся, тем труднее понять, «кто дома».

Какова движущая сила такого смещения к постмодернизму? На мой взгляд, центральным ее компонентом является технология, точнее говоря, набор технологий, которые обрушивают на нас лавину социальных отношений, как прямых, так и опосредованных. Телефон, автомобиль, радио, телевидение, кино, массовая печать, ксерокс, магнитофон, городской транспорт, национальная система шоссежных дорог, сверхзвуковые перелеты, спутниковая связь, видеоманитофон, компьютер, факс и мобильный телефон — все эти вещи появились в нынешнем столетии, причем по большей части за последние 50 лет. Они стремительно распространились и стали стандартным снаряжением нормальной жизни.

И при этом они расширяют диапазон нашей социальной жизни. Наше социальное существование больше не привязано к небольшому поселку, пригородной общине или городскому кварталу. Просыпаясь под «Доброе утро, Америка», читая газеты, слушая ток-шоу по радио, отправляясь на работу за несколько миль, встречаясь с людьми со всего земного шара, отвечая по факсу и электронной почте, отвозя детей на общегородские игры, прове-

ря автоответчик, звоня в отдаленные уголки, навещая старых друзей за городом, заказывая билеты на самолет до Кариб и поздно вечером переключая каналы кабельного телевидения, мы беспрепятственно потребляем социальный мир и потребляем им. Мы сталкиваемся с большим числом мнений, ценностей, личностей и способов жизни, чем любое другое поколение в истории; количество наших отношений быстро растет, и их варианты неисчислимы: прошлые отношения продолжают жить (на расстоянии телефонного звонка), а новые лица тут же забываются. Короче говоря, мы имеем взрыв социальных связей.

Какое влияние этот взрыв оказывает на наше самоощущение, ощущение того, кто мы есть и что мы считаем главным? Каким образом он разрушает веру в романтический внутренний мир или в рациональный центр Я?

Во-первых, происходит *заселение Я*, то есть Я впитывает в себя других. Без конца сталкиваясь с другими, мы быстро расширяем диапазон оценок, пониманий и возможностей действия, доступных нам. Через влияние друзей, знакомых, родственников, средств массовой информации и прочее мы начинаем видеть и чувствовать многочисленные возможности существования.

Мы допускаем возможность гомосексуальности, одновременно признавая обоснованность возражений против нее; нас побуждают испытывать гетеросексуальные влечения и одновременно рассматривать себя способными как на гомосексуальные побуждения, так и на гомофобные реакции. Вследствие этих тенденций мы также начинаем понимать и рациональность гермафродитизма — выраженности характеристик обоих полов, — и различные аргументы против выпячивания гендерных различий. Нас заселяет множество потенциальных личностей, каждая из которых обоснованна и достойна в соответствии с определенными критериями, в определенных отношениях, в определенном контексте. Где в этой мешанине подлинное Я, истинные чувства или рациональное ядро? Перефразировав поэта Уолта Уитмена, можно сказать: «Мы включаем множества».

Ощущение централизованного Я также начинает распадаться под действием *требований многочисленных аудиторий*. В одной замечательной сцене из фильма «Багси» кровожадный гангстер (в исполнении Уоррена Битти) отчаянно носится из одной комнаты своего особняка в другую. Едва переведя дыхание, он разыгрывает роль приветливого хозяина на вечеринке по случаю дня

рождения своей дочери, затем бросает ее, чтобы уверить сомневающуюся жену в искренней преданности, после чего эффектно появляется в соседней комнате, где своим развязным видом стремится произвести впечатление на приятелей-гангстеров, и вновь возвращается на окончание вечеринки своей дочери. Когда мы смеемся, жалея и презирая этого бедолагу, мы одновременно смеемся над собственной жизнью, потому что социализирующие технологии возводят громадный особняк, полный конфликтующих требований, для каждого из нас.

Посмотрите на того сегодняшнего беднягу, который обязан в одно и то же время проявлять профессиональную ответственность, мягкую и романтическую чувственность, мужскую твердость и преданность семье; он должен разбираться в спорте, политике, программном обеспечении, рынке ценных бумаг, механике, еде и вине; у него должен быть круг друзей, фитнес-программа, правильные компакт-диски, интересные планы на отпуск и внушительный автомобиль — если он, конечно, желает выжить во все более сложном мире. Подобно Багси Сигелю, он стремительно несетя из одной ситуации в другую, меняя манеры, одежду, меру активности, взгляды и ценности. Где в этом хаосе конкурирующих личностей следует ему поместить истинного и реального человека, прячущегося за масками?

Третий способ, которым социализирующие технологии подрывают веру в глубинные, или сущностные Я, — *повторение образов*. Бесчисленные репродукции наших способов жизни постепенно лишают их подлинности. Рассмотрим случай любовного увлечения. Согласно традиционным стандартам, проявления любви, страсти и желания должны представлять собой спонтанные всплески базового Я — энергетические импульсы, которые внезапно вырываются наружу. А теперь вспомните, сколько раз вы сталкивались с этими проявлениями, начиная с четырехлетнего возраста и до нынешнего дня — на телеэкране, в фильмах, книгах и журналах, в рассказах друзей и, конечно, в своей собственной жизни. Вам известны все слова, все движения глаз и рта, все жесты и позы.

От этих бесконечных повторений аутентичность становится все более призрачной. Субстанция постепенно превращается в стиль. Мы перестаем доверять романтическим выражениям; слова застревают в гортани. «Где я? В Голливуде? В мыльной опере? В

подростковом романе?» И то же самое происходит со всеми остальными дорогами нам проявлениями — религиозной преданностью, печалью, радостным воодушевлением, политическим протестом. При постоянном повторении реальность становится риторикой.

Но, может быть, это еще один способ пожаловаться на печальное состояние современной жизни? Не совсем так. Да, в этом присутствует доля сетования на то, что мы перестали верить во внутреннюю тайну, страсть или вдохновение; что мы больше не являемся авторами своей жизни, не знаем, кто мы, что мы отстаиваем или куда мы идем; что разум отныне не правит нами; что расширение отношений превращает спокойные дни в хаос; что близость становится ритуалом, а верность — прошлогодним пережитком.

Но жалуясь, мы лишь показываем, что наши корни тянутся в прошлое. Если бы мы по-прежнему не придерживались романтической веры в глубинный внутренний мир, стали бы мы беспокоиться о том, что идеи страсти и вдохновения позабыты? И если бы мы не цеплялись за модернистскую идею рационально организованной жизни, был бы хаос проблемой?

Наши дети едва ли испытают те трудности, которые испытываем мы; им будет непонятно, зачем так носиться с реальным, истинным или внутренним Я. И хотя мы переживаем эти трудности, существуют веские доводы в защиту расширения наших горизонтов, потому что от технологий, насыщающих нас другими, не скрыться. Часы культуры не повернуть вспять. И это при том, что, как заявляют многие ученые, социализирующие технологии находятся еще в детском возрасте.

Поскольку мы стоим на пороге будущего, давайте рассмотрим некоторые позитивные возможности постмодернистской жизни, ведь распространяющиеся технологии бесконечно расширяют возможности человеческого развития. Каждое новое отношение является одновременно шансом, дверью, открытой для расширения области выражения, понимания, умения.

Это особенно заметно на примере молодых женщин. Полвека назад имелась лишь одна эталонная модель, в соответствии с которой женщины могли измерять ценность своей жизни — преданная жена и мать. Ограничения, налагаемые на выражение, поиск и развитие феминности, были жесткими и репрессивными. Сегодня этот образ — лишь один из многих. И хотя повседневная жизнь может обрушивать поток конкурирующих требований,

каждая новая морщинка в душе — это также новое измерение. Самые прекрасные моменты могут даже приносить опьянение, волнующее ощущение: «Посмотри, что я могу делать, чем я могу быть, что я могу видеть, чувствовать и знать!». В такие моменты никто не беспокоится о непоследовательности и несогласованности; никого не интересует, что скрывается за поступками. Мы участвуем в играх, и этого достаточно.

Мы испытываем удовлетворение от постоянных и временами восхитительных открытий. Эти открытия не только обнаруживают новые грани Я, но и позволяют вновь пережить прошлое. В романтическую и модернистскую эпохи нужно было постоянно заботиться об истинности и подлинности: действительно ли это то, что я чувствую, что я думаю, что я есть? Если ответ был «нет», определенные, мешающие планам стратегии избегались. Но если мы прекращаем ставить подобные вопросы, тогда в принципе ничто не отбрасывается. Если мы отказываемся верить в то, что есть некий глубинный и конечный критерий, некое логическое правило или некая внутренняя сущность, с которыми надо соотносить поступки, мы можем свободно играть в разные игры, предлагаемые как данной культурой, так и другими.

Романтизм с его речами о душах, страстях и вдохновении в модернистскую эпоху во многом утратил свою жизненность; для рационального и объективного сознания подобные речи выглядят своеобразным фольклором. Социализирующие технологии еще сильнее подорвали нашу веру в эти измерения Я. Романтические страсти столь же чудны, как старые фильмы. Однако, с постмодернистской точки зрения, такие действия тем не менее являются важным элементом одной из наших наиболее высоко ценимых традиций. Мы можем быть романтиками не потому, что это отражает наше истинное внутреннее ядро, не потому, что это вопрос жизни и смерти, а из-за того, что для нас это один из способов участия в особой форме отношений, предлагаемой нам нашей культурой. Мы можем петь в хоре или играть в американский футбол по воскресеньям не потому, что эти действия «выражают наше истинное Я». Скорее, эти действия являются частью отношений и отсюда обретают ценность.

Если постмодернистская жизнь более богата в плане выражения, то она также менее Я-центрирована. Вера в единичное, последовательное и устойчивое Я может быть тесно связана с алчно-

тью, самомнением и эгоизмом. «Если мое Я отделено от вашего, — говорит логика, — тогда мне мое благополучие дороже вашего». Но с распространением социализирующих технологий вера в отдельного, самостоятельного индивида гаснет. Мы все больше осознаем, что все наши выражения, верования, ценности, мысли и желания унаследованы нами от других людей, это скромные дары, которые они случайно оставили нам.

Конечно, мы можем обладать уникальностью и никогда в точности не повторять такие выражения. Но эта уникальность не самодостаточна, наоборот, она отражает конкретные формы наших отношений. «Я — это вы во мне, — понимает человек, — а вы — это я в вас. Мы едины». С рождением этого сознания эгоизм становится бесполезен. Сохранять свое лицо, стремиться стать богаче, интересоваться исключительно собой — значит закрывать для себя источники новых возможностей. Если я противостою вам, тогда для меня недоступно то, что питает мое воодушевление, обогащает мой потенциал и наделяет мою жизнь смыслом. Погребенный под осадком прошлых отношений, «Я» постепенно исчезло бы.

Когда мы переносим внимание с внутреннего мира Я вовне, на отношения, к нам возвращается оптимизм. Мы существуем в обществе, изобилующем конфликтами: между расовыми и этническими группами, религиями, профсоюзами и правительством, мужчинами и женщинами, богатыми и бедными, сторонниками и противниками абортот и пр. Похожая картина наблюдается и на глобальном уровне, где арабы и евреи, мусульмане и индусы, черные и белые, имущие и неимущие противостоят друг другу. Все эти конфликты основаны на одной логике: каждая группа полагает, что является единственной, закрытой и независимой, и что она должна отстаивать свои права, привилегии и благополучие перед лицом противоборствующей группы. То есть межгрупповые конфликты основываются во многом на том же ходе мыслей, что традиционно окрашивал наше восприятие Я.

Если социализирующие технологии способны сломить ощущение независимого Я, не следует ли ожидать, что настанет время, когда то же самое может случиться на национальном и международном уровне? Так как технологии усиливают наши контакты с теми, кто представляет другие слои общества, другие системы ценностей и другие культуры, мы можем расширять дальше наш диапазон пониманий и оценок. Налаживая отношения в бизнесе, управлении, образовании, искусстве и т. д., мы можем развивать наше чувство взаимозависимости. Разве не впитали уже

американцы множество японских представлений, вкусов и оценок, и наоборот? А наша экономика — не зависит ли она от их экономики, и наоборот? В этом смысле не существует обособленной американской идентичности. Америка является Америкой потому, что включена в отношения.

И последнее. Поскольку социализирующие технологии продолжают свою экспансию, мы можем переходить от Я-центрированной системы веры к осознанию неразрывной связи с другими. Возможно, тогда наши постмодернистские Я помогут сделать земной шар лучшим местом для жизни.

Приложение 6

ЗАПИСЬ УРОКОВ КУЦЕНКО Е. Г. — КАЛМАНОВСКОГО А. Б. В 3-В КЛАССЕ⁴

И с т о ч н и к : Школа самоопределения. Шаг второй /
под ред. А. Н. Тубельского. М., 1994.

Понедельник 22.10.90 г. 9.15

Е. Г.: Сядьте, пожалуйста! А почему ты об этом спросила, Катя? Почему тебя так волнует, разрешила ли я ему выйти?

Катя: Я просто хотела, чтобы он с нами включился.

Е. Г.: В этом случае, если ты именно этого хотела, ты бы тихо сидела и порадовалась бы, что он опять сидит на своем месте.

А вот я, когда услышала твой вопрос, у меня первая мысль о тебе возникла, что напакостить просто хотела, что он вошел потихоньку, что я об этом не знала и чтобы я опять его как-то наказала. Может я о тебе слишком плохо думала? Но у меня почему-то возникло такое ощущение.

На прошлом уроке высказались все, кто хотел. (По поводу того, кто что запомнил из того, что обсуждалось и делалось на прошлой неделе. Д. И.)

Женя: Еще приходил другой класс и мы читали стихи.

Е. Г.: Чьи стихи?

Женя: Тех поэтов, которых мы знали.

- Е. Г.: Но у них может возникнуть вопрос (у тех, кто болел прошлую неделю), почему получился такой урок поэзии.
- Женя: Мне кажется, потому что это был Лицей им мы в основном все-таки Пушкина читали.
- Е. Г.: Наконец-то! Вы целый урок проговорили о том, чем занимались в течение недели и только сейчас, тридцать минут спустя, вспомнили косвенно, что оказывается была лицейская неделя. Настя у нас вообще первый год в школе, она не знает, что это такое — лицейская неделя. Очень печально, что это мимо вас прошло.
- ...: А вечером красиво было.
- Е. Г.: А ты была на вечере?
- ...: Нет. Просто, когда мы уходили, все женщины были в длинных платьях белых.
- Е. Г.: Так что вы, граждане, много пропустили. Оказывается, как [:с.215] они теперь вспомнили вдруг, было интересно, красиво и торжественно.
- ...: Елена Григорьевна, а можно, вот когда я вчера искала про... я еще, как мне кажется, нашла то стихотворение, которое тогда всем ребятам понравилось.
- Е. Г.: Хорошо.
- Настя: Нам еще предложили написать “Я и Пушкин”, если вы сможете.
- Е. Г.: Это вот тоже вдруг вспомнили! Они оказывается, писали свои размышления на тему “Я и Пушкин”. Спасибо, Настя, что вспомнила.
- Е. Г.: Еще мы ходили на выставку воздушных змей.
- Е. Г.: Да! Только не змей, а змеев. Ну, все теперь? Подобрали все крошки? Ну, так вернемся теперь к дню сегодняшнему. Итак, подытоживая все, что вы сказали на Прошлом уроке, большинство из вас, оказывается, хочет заниматься русским языком. Многие в связи с этим что-то даже полистали в субботу и воскресенье, что-то подобрали и выписали. Ну так, пожалуйста, ближе к делу. Те, кто выписал, к вам в основном вопрос, так как вы имеете перед всеми остальными преимущество — вы работали, что-то сделали для сегодняшнего продолжения занятий. Поконкретнее, пожалуйста, что вы хотели бы делать, для чего вы выписали отрывки из стихов и прозы? Чем же мы с вами занимаемся сейчас? Света, пожалуйста.
- Света: Мне хочется вот эти стихи сравнить с японскими.

- Е. Г.: Так, то стихотворение, которое ты выписала в воскресенье, тебе бы хотелось сравнить с японскими, записанными в субботу.
- Света: Нет, еще прочитать те субботние стихи, которые мы сами выписали.
- Е. Г.: У вас было такое сложное сравнение, восприятие японцев, Фета, как я понимаю, и собственное твое. Ну, пожалуйста все остальные, вы к светиному предложению присоединитесь или предлагаете что-то другое, или как-то что-то уточнить хотите? Пожалуйста...
- Женя: Я еще предлагаю, как я в субботу предлагала, ощущения свои [с.216] сравнить к одному и второму.
- Е. Г.: Я хочу уточнить. Ты собираешься сравнивать ощущения поэтов, как чувствует один и как чувствует другой или свое восприятие одного произведения и второго.
- Женя: Свое восприятие.
- Е. Г.: то есть какое чувство оставило в тебе одно восприятие и другое.
- Е. Г.: Ты бы об этом хотела написать. А ты, Света, как я понимаю, хотела бы сравнивать видение одного поэта и видение другого. Но все равно в твоей интерпретации.
- Света: Еще по группам...
- Е. Г.: Да. Это у нас было, сейчас, по форме или содержанию?
- ...: По форме...
- ...: По содержанию.
- Е. Г.: “Что будем делать?” — это что?
- ...: содержание.
- Е. Г.: Содержание, конечно. А Света уже перешла к форме. Она предлагает разбиться на группы. Почему ты предлагаешь на группы разбиться, а не каждый сам по себе?
- Света: Потому что эта работа по группам будет эффективнее.
- Е. Г.: Почему ты считаешь, что она будет проходить эффективнее по группам?
- Света: И даже как Вова сказал, взаимочувствовать друг друга.
- Е. Г.: А что, ничего слово, правда? Взаимочувствовать! Только, Вова говорил о чем? Что вы учились делать?
- Вова: Я говорил, что мы учились делать на физкультуре, взаимочувствовать друг друга.
- ...: Взаимодействовать!
- Е. Г.: Взаимодействовать. На физкультуре вы учились взаимодействовать. А Света предлагает поучиться взаимочувствовать. А что это такое, Света?

Света: Взаимочувствовать, ну это друг друга чувствовать.
Алеша: Мне кажется, это слово возникло у нее просто так.
Е. Г.: Просто так?
Алеша: Просто она его подобрала.
Е. Г.: Она его просто придумала. Да.
Костя: А может, даже и не просто, а может, даже и почему-то.
[:с.217]
Е. Г.: Видимо, действительно, почему-то. Ей тех слов, которые есть в русском языке, не хватило, и она придумала новое. Она, опираясь на вовкино воспоминание о физкультуре, где они взаимодействовали. Тут ей это слово показалось...
Света: Похожим — взаимочувствовать.
Е.Г.: А почему ты это слово не взяла? Чем ты считаешь ваша работа в группах будет отличаться от работы на физкультуре?
Света: Здесь — это какая-то маленькая группка и друг друга чувствуют, а там...
Алеша: А там тоже группка...
Е. Г.: Ну подожди, дай ей высказаться, Алеша!
Света: На физкультуре это не так происходит, как в маленькой группке.
Е. Г.: Значит, ты считаешь, что от количества народа это зависит в группе? Не только люди действуют вместе, но и чувствуют друг друга.
Света: Да. И вместе работают.
Е. Г.: А если вместе гвозди забивать?
Костя: И принцип работы.
Света: как они работают, все и хотят работать.
Костя: А что они делают?
Е. Г.: Ты считаешь, что от этого тоже зависит?
Алеша: Елена Григорьевна, я хочу возразить.
Е. Г.: Пожалуйста.
Алеша: На физкультуре то же самое. Если несколько отнесем в другую сторону и будет маленькая группка, то будет то же самое.
Е. Г.: То же самое что?
Алеша: То же самое, но другая форма работы.
Е. Г.: То есть, они тоже начнут чувствовать друг друга, если будет мало народа?
Алеша: Да.
Е. Г.: Ты считаешь, это зависит от количества народа в группе.

- Костя: На физкультуре мы делаем какие-то физические вещи, которые зависят от тела. Некоторые надо сначала продумать. И если позволяет это, тогда уже делать.
- Е. Г.: Что позволяет? Что является условием...
- Костя: Силы, качество позволяет, то, что ты делаешь. А в этой работе ты что-то чувствуешь и то, что ты чувствуешь, вроде [:с.218] не зависит ни от чего.
- Е. Г.: Ты считаешь способность чувствовать у всех одинаковой. Она ни от чего не зависит?
- Костя: Нет, у всех она разная, но каждый чувствует что-то свое в жизни. Движение можно выполнить плохо, тут мне кажется, чувствовать плохо нельзя.
- Е. Г.: А-а!?
- Алеша: Я хочу возразить. Вот Костя сказал, что нам нельзя чувствовать другого. Вот когда мы передаем эстафетную палочку, то мы чувствуем другого.
- Костя: Я не говорил, что нельзя чувствовать другого. Вот если какое-то действие происходит в маленькой группе, мне кажется, мы по-разному чувствуем. В спортзале, когда мы чувствуем друг друга, это какая-то согласованность действий, мне кажется, это не чувства, а согласованные действия, а тут — это чувства.
- Е. Г.: Так! то есть, Костя клонит к тому, что там совершаются просто физические действия и там нужно просто...
- Костя: хорошо продумать.
- Алеша: Елена Григорьевна, это отличается только формой работы, а так все одинаково.
- Е. Г.: А что все-то? Формы работы разные. Там физическая, здесь, как Костя утверждает,
- ...: умственная.
- Е. Г.: (продолжает) Это больше такая эмоциональная работа. Он говорил только о чувствах. Что один чувствует так, другой иначе и плохо чувствовать нельзя. Да, Костя?
- Костя: В спортзале чем это происходит быстрее, тем лучше, если это пройдет медленнее — это плохо, это плохое чувство.
- Вова: это качество.
- Е. Г.: Значит, там есть конкретный результат.
- Костя: Какая-то мера есть, а здесь нет.
- Е. Г.: Ясно. Знаете, это к чему мы тут вернулись, к спору Александра Наумовича и Александра Борисовича. А. Б. утвер-

ждал, что всему можно найти меру, а А. Н. страстно этому сопротивлялся. Он говорил, что существуют какие-то эмоциональные вещи, к которым мера не применима. А [с.219] Костя тут, как мне кажется, просто развел на две области, что есть вещи, в которых мера уместивши там можно сказать, что хорошо, а что плохо.

- Костя: Мне кажется, что в чувствах тоже есть рамки какие-то.
- Е. Г.: Мне кажется важным, что он сказал, что плохо чувствовать нельзя. Нельзя сказать, что этот правильно чувствует, а этот неправильно.
- Костя: А в этом деле так можно сказать — этот медленнее приседает, а этот быстро.
- Е. Г.: А там где вы занимались просто физическим взаимодействием, то там можно было сказать, что этот действует хорошо, поскольку от этого результат улучшается, а вот то, чем мы предлагаем сейчас заниматься, то тут я бы к Косте присоединилась. Не надо орать, что это неправильно. То, что сейчас люди будут высказываться, для них это так и есть. Встретилось произведение, человек его прочитал и как-то воспринял. Это так и есть, это нельзя оценить правильно это или нет.
- ...: Картина одному человеку нравится, а другому — нет.
- Е. Г.: Воздействует так, а на другого иначе. Автор мог хотеть одно, а воспринять это по-другому. Ничего тут не сделаешь. По поводу формы. Света предложила работу в группами я с чисто практической точки зрения хочу рассмотреть это предложение. Оно мне тоже представляется разумным, потому что прежде всего не все выписали.
- Есть ли еще по существу какие-то предложения, уточнения? Как будем делиться?
- Вова: Только 4—5 человек написали.
- Е. Г.: Вот-вот, в нашем обществе вполне традиционная вещь, когда насколько человек пишут, а остальные к ним пристраиваются. Но я так думаю, они с этой мыслью и писали. Сперва нужно обозначить тех людей, которые что-то сделали. Они станут центрами работы. Встаньте, пожалуйста, кто что-то сделал. Итак, 10 человек. Пожалуйста, молча попробуйте объединиться. Тихо разойдитесь.
- Е. Г.: Вы мне объясните, что вы будете делать. Вот вы сели вместе взаимодействовать друг друга на какую тему? [с.220]

- Катя: Будем сравнивать стихотворения.
- Е. Г.: А что именно?
- Катя: чувства...
- . . . : взгляды.
- Е. Г.: То есть видение двух авторов— японского поэта и того, кого вы выписали.
- Е. Г.: Кто-нибудь будет о чем-то другом говорить?
- Вова: А можно японцев друг с другом сравнивать?
- Е. Г.: А вот Настя в своей группе будет говорить, как произведение на нее воздействует. Можно составить свою точку зрения на то и другое.
- Е. Г.: Это скорее литературная позиция. А это чья позиция, когда ты говоришь о своем восприятии автора? Это чья позиция будет? Одна позиция литературоведческая, эта?
- Костя: Это позиция читателя.
- Вова: А мы другое предлагаем. Мы хотим сделать чистое сравнение, что в одном, как нам кажется, не хватает до... и что в них в двух не хватает до...
- Е. Г.: И сколько мы времени на эту работу отведем, кто как считает?
- ...: Урок.
- ...: Полтора урока.
- ...: Урок.
- (Идет опрос).
- Е. Г.: Мы с вами сошлись на 35 минутах. (Перерыв в записях. Отсутствует начало обсуждения результатов работы в группах, который начал Калмановский).
- Калм.: ...Здесь тоже туман, отсутствует звук колоколов или присутствует звук колоколов. В чем тогда разница, как тебе кажется, в состоянии? Все подумаем.
- Катя: Разница, как оно описано, это настроение. У японского писателя, у него так нежно и в коротком, в трех строках, а у Мандельштама длинное стихотворение.
- Калм.: Значит, если я тебя правильно понял, ты говоришь, что по форме стихов иначе, только ли форма здесь?
- Катя: Нет, вы меня неправильно поняли.
- Калм.: Может быть. [с.221]
- Катя: У Мандельштама более насыщено.
- Калм.: Здесь, Елена Григорьевна, я с вами не соглашусь. Когда она попросила объяснить слово насыщение, Катя. Она сейчас уже отключилась. Да, Катя?

Ты права. Но ты должна объяснить, как ты понимаешь слово “насыщение”. Кто это же стихотворение разобрал?

Вика, ты можешь на этот вопрос помочь ответить? Вы так же обсуждали эти стихи. В чем вы с нами не согласны или согласны? Тогда включайтесь. Вы согласны с тем рассуждением Кати, что здесь одно настроение или близкое или нет? Так что, девочки? Вы готовы говорить? Правомерно сейчас соединить ваши группки и поработать вместе. Идите сюда. Кто у вас там спикер или вместе выходите. Она и подняла эту тему, она произнесла слово “русская”. Так, с чем вы согласны, что хотели бы опровергнуть или добавить?

...: Согласны...

Калм.: Вы согласны с тем, что здесь одно настроение, близкое. А с чем вы не согласны. Вы с ней пока во всем согласны.

...: А я не согласна. Вот мне кажется, у Мандельштама в том стихотворении нет насыщения.

Калм.: А что тогда есть? Чем оно отличается?

...: Первое стихотворение оно близко очень. Потому что, как мне кажется, оно такое тихое, а то — бам, бам, бам.

...: Это первое.

Калм.: А она второе и не брала. А вы рассматривали сразу два?

...: Да.

Е. Г.: Извините, пожалуйста, Надя. А если бы ты не знала, что это Мандельштам? По твоим словам, ты считаешь, что его описание, восприятие полностью ложится в русло японской поэзии. Ты это имела в виду? Значит нет никакого отличия?

Надя: Есть.

Калм.: В чем?

Надя: Мне кажется, что Мандельштам написал о своем настроении, а японец писал, что он видел.

Е. Г.: Она считает, что у Басе была задача — только пейзаж.

Калм.: Нет. Она считает, если я правильно тебя понял, у него это наблюдение пейзажное, но ведь это настроение передает. Ты [:с.222] с этим согласна или ты настаиваешь, что это только пейзаж.

...: Да.

Калм.: Что, да? Вы чувствуете, девочки? Она с вами не согласилась. Она говорит, что совпадение по настроению есть,

но это случайное совпадение, потому что здесь идет описание пейзажа, просто он видит так, перед ним картина, он видит конкретно то, что описывает: рассвет, туман, только голос колоколов...

Е. Г.: Кусок жизни описывает.

Калм.: А Мандельштам не видит. Да, так можно представить по этому вопросу. Вы как считаете, Вика?

Ребята, кто готов включиться в это, это очень важно. Во-первых, мы ответим почему мы выбрали то или иное стихотворение.

Костя: Я хочу немножко назад вернуться. Вот в первом стихотворении голос колокола, а у Мандельштама... там как-то тишина, а здесь живое все в виде голоса.

...: Ты повторяешь Настю, но другими словами.

Калм.: Нет он не повторяет. Мне кажется, она говорит, что там полная тишина наступает и Мандельштам описывает полную тишину.

Костя: Но ведь там же не сняли колокола, а здесь сняли (?).

Калм.: Ну, и в чем же разница? Настроение одно или нет?

Катя: У Мандельштама текущее настроение, а у Басе, у него как-то не тихо, у него все живое.

Алеша: У Мандельштама все растянуто, мне кажется, а у Басе... он более уверенно писал.

Калм.: Ты вроде противоречишь. Катя говорит, что у Мандельштама насыщено и когда она говорит насыщено, я делаю движение руками вот так, а когда ты говоришь растянуто, то я развожу руки. А она говорит, если я не ошибаюсь, несколько о другом.

Костя: У Мандельштама более длинное описание.

Калм.: Дело в форме стихотворения?

Костя: Да.

Калм.: Но тогда почему тому было достаточно трех строчек? Что у нас нет стихов Мандельштама из трех строчек?

Костя: Мне кажется, что он думал, что лучше можно описать вот [с.223] так. Чтобы более ясно описать. Чтобы было в контексте чего-то. Не просто какое-то настроение, не просто какое-то описание... Мне кажется, у Басе из описания настроение появляется, а у Мандельштама сначала он идет с настроением и у него описание появляется.

Калм.: В чем разница?

- Костя: У Басе сначала появляется картина, а потом возникает видение.
- Калм.: А у этого?
- Костя: А у Мандельштама идет настроение с каким-то и у него видение складывается.
- Калм.: Если я не ошибаюсь, ты развил идею Анастасии, которая говорит, что тот описывает, что он видит, и у него возникает настроение. Да? А тот не видит ничего, у него одно настроение и он начинает создавать какие-то образы, как-то передавать.
- Костя: Он что-то видит и начинает это преобразовывать.
- Калм.: Чтобы передать нам свое настроение. Что вы, девочки, хотели бы добавить или не согласиться с чем-нибудь?
- Таня: У Мандельштама мы записали настроение.
- Калм.: Какое настроение? Прочтите.
- Таня: Грустное и умирающее.
- Калм.: Так, а у Басе?
- Е. Г.: Извините, Александр Борисович. Есть предположение только, почему они стоят такие грустные и умирающие.
- Калм.: Почему?
- Е. Г.: Потому что они написали заранее себе три слова и оторваться от них не могут.
- Калм.: Здесь есть одна прелесть — они попытались письменно выразить то, что они хотели.
- Е. Г.: Я их предупредила заранее, что они потом будут стараться вписываться в эту рамку. Одно дело, когда человек конструктивно записывает свои мысли, но этот человек хорошо владеет письмом. А они выделили одну мысль и держатся за нее мертвой хваткой.
- Калм.: Но вы можете еще, помимо этих трех состояний, что-то сказать в добавление к тому, что здесь говорилось? Ведь у [с.224] вас там очень интересный спор возник. Вы dospoрили — русский он поэт или еврейский поэт.
- Калм.: Вы не стали спорить и написали просто Мандельштам. Так? Хотя было же сказано — японский поэт, она утверждала, что это русский поэт, а Настя говорила, что это еврейский.
- ...: По национальности.
- Калм.: А как поэт?
- ...: Как поэт — он русский.
- ...: Как поэт, мне кажется, еврей, а как человек — русский.

- Калм.: Вы сейчас вторглись в спор, который ведется в большой печати среди литературоведов. Одни доказывают, что это действительно не русский поэт и нечего его как составную часть русской культуры представлять.
- ...: Я со вторым словом не согласна. Наполовину умирающая, потому что там ласточка умирает.
- Калм.: Давайте конкретно, в чем разница, что общее? Мы же сравнительный анализ делаем. Мы же остановились, что состояния близкие. Костя говорит, что один писал с этим состоянием и образы искал такие, у другого появились, когда он рассматривал.
- Костя: Мне кажется, у Мандельштама настроение, которое было и у Басе, и которое появилось, они чем-то похожи.
- Калм.: Значит разница вроде и отсутствует? Или она есть?
- Костя: В настроении есть разница. У Басе более радостное настроение. У Басе задумчивое настроение, а у Мандельштама достаточно плохое, испорченное.
- Калм.: (обращаясь тихо к Е. Г.)
Они не потянут, то есть это мы не потянем.

Забытье неутоленное
Дум туманный перезвон.

У него состояние продолжается. У него здесь, мы к чему-то подходим. Я чувствую, что я с вашей помощью пойму это стихотворение.

Здесь у него:

Скудный луг холодной мерой
Сеет свет в сыром лесу
Я печаль как птицу серую [:с.225]
В сердце медленно несу.
Что мне делать с птицей раненой.

Значит состояние такое, а концовка такая:

Утра нежности бездонно
Полуявь и полусон
Забытье неутоленное
Дум туманный перезвон.

Значит, происходит у него изменение состояния?

Костя: Да.

- Калм.: Вы согласны с этим (к девочкам у доски)?
Там идет не просто состояние... Мы фиксируем, какой факт Басе наблюдает и у него настроение застывшее, а у Мандельштама идет переход от одного состояния к другому, у него есть обдумывание.
- Иванов: Мандельштам пишет о своем состоянии, а японец нет, он включен в него, в природу. Совсем другой подход.
- Костя: Мандельштам пишет о себе через образы такие, а Басе, мне кажется, описывает природу...
- Е. Г.: Описывая природу, он говорит о себе.
- Иванов: Не отделяя себя от природы.
- Е. Г.: Меня интересует, почему девочки молчат, они выключились полностью?
- Калм.: Я думаю, надо сейчас кончить, это очень сложно. Я благодарен докладчикам, которые не побоялись выступить. Стремление написать мне симпатично. Мы должны зафиксировать момент, что описать, что мы думаем, мы пока не в состоянии, нет еще умения, слов.
- ...: и времени.
- Калм.: Хорошо, ребята! Спасибо! [:с.226]

Приложение 7

КОММЕНТАРИЙ К ЗАПИСИ УРОКОВ В 3-В КЛАССЕ, ПРОИЗВЕДЕННОЙ 22.10.90 г.⁵

Д. А. Иванов

Источник: Школа самоопределения. Шаг второй /
под ред. А. Н. Тубельского. М., 1994.

Данный комментарий представляет собой попытку восстановить, реконструировать (то есть понять) по отдельным фрагментам занятий в 3-в классе некоторый целостный смысл (цели, идеи, направленность, содержание и т. д.) педагогики (как особой деятельности), которую реализуют Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г. Естественно, не надо воспринимать данный комментарий как правильный или неправильный, а скорее лишь как один из возможных вариантов понимания, имеющего свои основания.

Для начала выберем стратегию нашего понимания. Казалось бы, хорошо известно, что если смотреть с близкого расстояния, то увидишь, лишь мелкие детали, но не увидишь крупных объектов, а если с большого — то и видеть начнешь большое, крупное, целое, а мелкие детали пропадают, как будто их и не было. И, возможно, причина этого не столько в том, что с большого расстояния всякую мелочь просто не разглядишь в силу разрешающей способности нашего зрения, а в том, что мы заранее уже настраиваемся на восприятие именно большого, целого, а не мелочей, частных. Тем самым мы увеличиваем не разрешающую способность нашего зрения, а разрешающую способность нашего сознания, понимания. Но как часто бывает, что условия вроде и подходящие (с чьей-то точки зрения), чтобы увидеть все в целом, а мы видим лишь мелочи, которые не складываются в понимании целого. Поэтому и с близкого расстояния можно увидеть, понять целое, но только при условии, если заранее настроиться на это, если уже заранее искать смысл, идею, которая объединила, казалось бы, разрозненные мелочи, частности в одно целое. На уровне переживания это как вспышка, озарение, момент истины, когда с глаз как бы спадает пелена и то, что казалось лишь миражем, становится явью нашего сознания.

Таки образом, стратегия нашего понимания того, что делают Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г., заключается в том, чтобы искать [с.227] и находить в себе те идеи и смыслы, которые могли бы помочь нам увидеть за отдельными фрагментами диалогов, словами и высказываниями, вопросами, утверждениями и отрицаниями те ядерные идеи, смыслы, составляющие основание педагогической деятельности, педагогического сознания наших коллег. И если мы ничего не нашли, не уловили, то это еще не означает, что наша понятийная сеть, которую мы забросили, оказалась с неподходящими ячейками — либо они были слишком мелкие, либо слишком крупные. Но чтобы упустить как можно меньше, а понять (поймать) как можно больше, сделаем нашу «сеть» с ячейками, произвольно меняющими свой размер. Будем то укрупнять, то сужать их в зависимости от ситуации «лова». Если надо — сузим так, что и самый «маленький» смысл не проскользнет.

Итак, понедельник, второй урок (на первом уроке запись не производилась). Понедельник — начало новой учебной недели. Стоп! Начало, это что такое? Начало, продолжение старого или зарождение нового? Начало как остановка и как возобновление

движения? Начало как обязательный перерыв в непрерывности, мостик между старым и новым? И наконец, какое значение «начало» может иметь в учебном процессе? В чем педагогический смысл покоя, перерыва, остановки, возобновления движения, всей той суммы смыслов, которые можно увидеть (помыслить) в понятии «начало»? Мне лично близок смысл «начала» как мостика между прошлым и будущим, условие существования которого есть перерыв, остановка, покой. Это есть необходимое условие возобновления движения, причем возобновления всегда в новом, хотя бы чуть-чуть, но уже не в прежнем направлении. И еще один, важный смысл — покой, остановка, есть всегда мой личный покой, моя остановка, мое возобновление движения. Нет покоя общего. Можно ходить в ногу, но покоиться в ногу нельзя, покоиться можно только в отдельности, сообразно своей индивидуальности. Покой, остановка — это не пассивность, не безделье, это подспудное, напряженное осмысление прошлого движения, выявление его результата, внутреннего смысла. Стоп! Но почему только подспудная, то есть неосознанная внутренняя работа сознания? Усилим ее активной работой сознания, направим его на самого себя, пусть разбирается само со своими внутренними тенденциями и неоформленными смыслами, пусть оформляет их и делает основанием, целью и т. п. своего движения, своей дальнейшей активности. [с.228]

Теперь мне становится понятным в целом, что делала Елена Григорьевна Куценко на первых двух уроках в 3 “В” классе в понедельник. Она со своими учениками осуществляла, реализовывала именно “начало”. Они учились перекидывать мостик между своим прошлым и своим будущим. По механизму это “перекидывание мостика” выглядит примерно следующим образом:

«1. Восстановление событий прошлой недели (что делали в классе, что обсуждали, какие темы обсуждали, с чей были связаны те или иные события и т. п.) [фрагмент “Б”].

2. Определение того, чем кто хочет заниматься сегодня и почему, [фрагмент “В”].

3. Конкретизация сделанного выбора (смысл, форма, содержание) [фрагмент “Г”, “Ж”].

4. Выбор формы организации работы на уровне класса (ребята решают, каждый для себя, какая для них форма работы — индивидуальная или работа в группе, наиболее сегодня подходит) [фрагмент “Д”].»

Но есть ли во всем этом для меня какой-нибудь образовательный смысл? Безусловно, есть. Во-первых, и это для меня главное, ребята учат понимать себя, определять, оформлять свои внутренние, малоосознанные смыслы, осознавать, что они делают и зачем они это делают, в чем именно они видят именно свой смысл этой работы. Другими словами, им помогают выращивать в своем сознании особую инстанцию — самосознание, основу которой составляет рефлексия, при помощи которой человек, в конечном счете, осуществляет строительство своего «Я». Во-вторых, их учат оценивать (анализировать) свою деятельность, ситуации своей прошлой деятельности, (цели, задачи, результаты и т. д.) и планировать (программировать) будущую. Но для меня лично это лишь частный момент. Поскольку оценка своей деятельности — это всегда работа по норме, по правилам, которые установили другие, те кто разрабатывал понятие «деятельность». Еще надо разобраться, подходит ли такая норма именно моей индивидуальности. А может, она только сковывает мои потенции, и тогда главная задача — преодолеть эту навязанную мне норму и найти, выработать свои собственные нормы умственной работы. В связи с этим для меня большое значение приобретает другой момент из того, что происходило и делалось Куценко Е. Г. на втором уроке. Я имею в виду тот фрагмент текста, где обсуждается неожиданно введенный [с.229] Светой термин «взаимочувствовать» по аналогии с «взаимодействовать». Мне кажется, что данная ситуация имеет свой глубокий образовательный смысл. Давайте восстановим ситуацию, в которой Света ввела свой термин. Обсуждались различные способы или, вернее, подходы к сравнению стихов японского поэта Басе и О. Мандельштама, предложенные разными учащимися. Затем Света перешла к обсуждению формы работы — индивидуальной или групповой. Отстаивая групповую форму работы, Света неожиданно и ввела свое слово (термин) «взаимочувствовать», позаимствовав его у Вовы, который с его помощью выразил свое отношение к тому, что происходило на физкультуре (возможно, это была оговорка вместо «взаимодействовать» — «взаимочувствовать»). По-видимому, Света не просто так использовала это слово (а я в этом месте согласен с Костей), а почувствовала, что оно наиболее точно отражает суть той работы, которая должна происходить в группе, занимающейся сравнением стихов двух поэтов. Другими словами, Света для выражения своего ощущения, внутреннего смысла будущей работы нашла подходящее слово. Но слово пока только связано со Светиным

ощущением сути работы, но не раскрывает еще саму суть. Теперь для того, чтобы понять, в чем суть подобной работы, необходимо сконструировать соответствующее понятие — «взаимочувствовать». На мой взгляд, именно в подобном «понятийном конструировании» и состоит смысл той работы, которую осуществляли ребята вместе с Еленой Григорьевной в данном фрагменте урока «Е». В результате они различили действие и чувство. Действие всегда может быть оценено относительно какой-либо нормы, в то время как чувство в принципе не нормируемо. Каждый чувствует по-своему. Отсюда следовало, что в групповой работе чувства тех или иных ее участников не должны критиковаться, оцениваться.

Образовательный смысл этого фрагмента урока для меня очевиден. Ребята включаются в особый процесс понимания, в результате чего постепенно осваивают разные способы понятийной работы. Попробуем по данному фрагменту восстановить тот способ или механизм, который был использован в данном случае:

1. В ситуации обсуждения вбрасывается какое-то слово, смысл, значение которого большинство не понимает (причины его появления могут быть самые различные).

2. Некоторые сразу высказывают свои версии понимания этого слова.

3. Находится подходящая аналогия, например, с взаимодействием, [с.230] которое связано с некоторой деятельностной ситуацией (вспомним физкультуру, передачу эстафетной палочки), которая подвергается рефлексивному разбору.

4. В результате обсуждения находится ключевая позиция действия — чувство.

5. На основании выделенного ключевого смысла становится ясно, как должна быть организована деятельность в групповой работе (во всяком случае становится понятным ее необходимое условие).

Таким образом, понятие оказывается средством понимания, и позволяет не только понимать суть своей деятельности, но также и вообще смысл происходящего вокруг себя.

Теперь сменим плоскость рассмотрения с анализа содержания на анализ педагогической формы, то есть попробуем понять, как устроена реализуемая Куценко Е. Г., педагогическая деятельность, в чем ее принципиальное отличие от традиционных форм (если, конечно, оно есть). Первое, что бросается в глаза, что Куценко Е. Г. ничего не рассказывает, не просит учеников читать учебник и затем его пересказывать, не вызывает никого к доске.

Она только задает вопросы, комментирует (интерпретирует) ответы, помогает выделять нечто, как результат, иногда дооформляет высказанный кем-то смысл до четкого тезиса. Она чутко слушает каждого ученика и ни одно высказывание не оставляет без внимания, то есть быстро производит интерпретацию (комментарий) этого высказывания, помещая его смысл в ту или иную плоскость обсуждаемой темы (содержания) или показывает, что высказанный смысл открывает собой новую тему обсуждения. В этом смысле показателен первый фрагмент записи «А», где Елена Григорьевна показывает Кате возможные скрытые мотивы ее вопроса и тем самым, казалось бы, самый незначительный вопрос выводит на уровень этико-моральной проблематики взаимоотношений. Также хорошо видно, на только что разобранным фрагменте текста «Е», что Куценко Е. Г. не старается купировать новую, неожиданную ситуацию, поворот в обсуждении, казалось бы, уводящий от уже намеченной линии, а наоборот, развивает ее, углубляет вместе с ребятами, в результате чего обогащается и прежняя линия обсуждения.

Расширим ячейки нашего понимания до уровня принципов И сформулируем некоторые из них, которыми, с моей точки зрения, [с.231] руководствуется в своей педагогической деятельности Куценко Е. Г.:

1. Главное — не учебный предмет, не информация, а сам учащийся как индивид, личность.

2. Учебные предметы не самоцель, а лишь материал, на котором или при помощи которого ученик познает свою индивидуальность, развивает свои способности.

3. Поэтому в образовательном процессе необходимо идти не от предмета, а от самого учащегося, сообразуясь с его внутренними потенциями. Для этого необходимо создавать такие педагогические ситуации, которые помогали бы ученику осознать эти потенции и по возможности реализовывать их.

4. Для осознания себя, становления своего «Я», осуществления своего личностного роста он должен уметь производить рефлексию и осуществлять понимание (уметь работать с понятиями).

5. Для реализации предыдущих принципов педагог должен не только сам владеть рефлексией, обладать самосознанием, осуществлять понимание, но и уметь организовывать такие педагогические ситуации, которые позволили бы ученику овладеть всеми этими способностями.

6. Необходимо уважать учащихся и относиться к ним не только как к равным, но и как к значительно превосходящим тебя по их, еще не реализованным, индивидуальным потенциям.

Действительно, если обратить внимание на саму форму общения, коммуникации между Куценко Е. Г. и учащимися, то становится понятным, что, реализуя определенную форму управления, организации коллективной работы, Куценко Е. Г. тем не менее не обладает монополией на содержание, которое появляется и оформляется в процессе обсуждения. Содержание (новые смыслы, понятия, предложения по организации коллективной работы) порождается самими учащимися. Педагог же, подхватывая новые смыслы, помогает довести их до некоторой законченности, формы. Таким образом, он не замещает своим знанием незнание учеников, а наоборот, помогает им получить (создать) свое знание (знание вообще, по моему убеждению, не бывает абстрактное, ничье, если это знание, то это всегда мое знание, его знание; выучить чужое не значит знать, знать — это значит породить свое).

Последний большой фрагмент текста «З» записи урока заключает в себе обсуждение сравнения стихов Басе и О. Мандельштама. Обсуждение ведет Калмановский А. Б. Я не буду подробно анализировать [с.232] этот фрагмент. Отмечу лишь несколько моментов, обративших на себя мое внимание. Во-первых, хорошо видно, что у ведущего обсуждения нет ни заранее подготовленного варианта версии сравнения, ни даже достаточно проработанного способа сравнения. И основания для сравнения, и сами смыслы, понимания стихов рождаются детьми здесь, в процессе коллективного обсуждения. При этом ведущий не пытается подвести детей под свой результат сравнения, а лишь помогает породить свой смысл. Поэтому, во-вторых, несмотря на организующую роль (вопросы, фиксация противоречий, дооформление смысла и т. п.) сам ведущий оказывается в равном положении со всеми своими учениками. Ему также нужно найти свой собственный смысл понимания стихов. Если точнее, то ему даже сложнее, поскольку, если он не отыщет этот смысл, не найдет для него форму, то ему будет трудно понимать, что говорят ученики, и станет практически невозможно удержать в своем сознании общую рамку или смысл обсуждения, чтобы оно не обратилось в полную бессмыслицу. По-видимому, именно это имел в виду Калмановский А. Б., когда тихо сказал Куценко Е. Г.: «Они не потянут, то есть это мы не потянем».

И последний момент, заключающий в себе какое-то противоречие. Когда читаешь этот фрагмент, то вроде бы понимаешь, что подобная форма урока — обсуждение стихов — направлена на то, чтобы каждый ученик по возможности вдумывался, вчувствовался в поэзию, учился понимать ее внутренний сокровенный, а значит всегда свой смысл. Но в то же время не покидает ощущение какой-то все же механичности, искусственности, возможно излишнего интеллектуализма в организации обсуждения. Дети порой вынуждены говорить о том, что еще не созрело, не проросло в их, еще становящихся, душах. При всей тонкости ведущего тем не менее возникает ощущение принудительности говорения о том, что еще не стало твоим. Но, возможно, если об этом не пытаться говорить, думая и чувствуя, то никогда не узнаешь, что твое, а что нет? Но тогда, может быть, подобная искусственность и оправданна. Не будешь «тянуть за язык», не создашь ситуацию, где необходимо высказать свою точку зрения — и мысль не разовьешь и чувство не пробудишь. Одним словом, вопросы, вопросы и вопросы. [с.233]

¹ Орфография и стилистика оригинала сохранены.

² Орел — я выигрываю. Решка — ты проигрываешь. — *Примеч. пер.*

³ Перевод на русский язык скорее невозможен. Фрейд показывает, что он правильно истолковал Jauner, заменив первую букву на G (Gauner), так как тогда понятна и оговорка пациента (jewagt) (такого слова не существует) — при замене здесь опять первой буквы на g получается слово gewagt (рискованно). — *Примеч. пер.*

⁴ Орфография, пунктуация и оформление сохранены в том же виде, что и в оригинале.

⁵ Орфография, стилистика и оформление оригинала сохранены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

Абельс, Х. Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс; пер. с нем. Н. А. Головина. СПб., 1999.

Автономова, Н. С. О некоторых философско-методологических проблемах психологической концепции Жака Лакана / Н. С. Автономова // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. Т. 1. Тбилиси, 1978. С. 418—425.

Анкерсмит, Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф. Р. Анкерсмит; пер. с англ. М. Кукарцевой, Е. Коломоец, В. Катаевой. М., 2003.

Аргайл, М. Концепт ситуации в различных областях психологии / М. Аргайл, Дж. Грахам, А. Фернхем // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб., 2001. С. 41—57.

Аристов, С. А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс / С. А. Аристов, И. П. Сусов. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/Aristov.htm>. Дата доступа: 27.10.2004.

Арутюнова, Н. Д. Перформатив / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 372—373.

Барр, В. Социальный конструкционизм и психология / В. Барр; пер. с англ. Д. Кутузовой // Постнеклассическая психология. 2004. № 1. С. 29—44.

Бахтин, М. М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / М. М. Бахтин. М., 2000.

Башляр, Г. Избранное. Т. 1: Научный рационализм / Г. Башляр. М.; СПб., 2000.

Бейтсон, Г. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. Я. Папуша. М., 2000.

Белинская, Е. П. К обоснованию социокультурного подхода в анализе виртуальной реальности / Е. П. Белинская. [Электронный ресурс]. 2005. Режим доступа: <http://psynet.by.ru/texts/bel5.htm>. Дата доступа: 10.04.2005.

Белорусский государственный университет: Кафедра — ключевое звено качества университетского образования: материалы науч.-метод. семинара / под общ. ред. О. А. Яновского. Минск, 2004.

Бергер, П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / П. Бергер. М., 1996.

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

Бланшо, М. Последний человек / М. Бланшо; пер. с фр. В. Лапицкого. СПб., 1997.

Бланшо, М. Пространство литературы / М. Бланшо; пер. с фр. М., 2002.

Блау, П. М. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель / П. М. Блау; пер. с англ. А. Бурака // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. В. И. Добренкова. М., 1994. С. 8—30.

Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 173—179.

Будон, Р. Место беспорядка: критика теорий социального изменения / Р. Будон; пер. с фр. М. М. Кириченко. М., 1998.

Булгаков, М. А. Избранные произведения: в 2 т. Романы / М. А. Булгаков. Минск, 1990. Т. 1: Белая гвардия; Мастер и Маргарита.

Вальденфельс, Б. Мотив чужого / Б. Вальденфельс; отв. ред. Т. В. Щитцова. Минск, 1999.

Вальденфельс, Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности / Б. Вальденфельс; пер. с нем. М. В. Воронцова. М., 1991. С. 39—50.

Вацлавик, П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. И. Авидон, П. Румянцевой. СПб., 2000.

Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. М., 1990.

Воробьева, Л. И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л. И. Воробьева, Т. В. Снегирева // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 5—13.

Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. 1966. № 6. С. 62—76.

Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. С. 5—328.

Выготский, Л. С. Мышление и речь / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. С. 5—361.

Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под общ. ред. В. В. Иванова. М., 1986.

Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. М., 1988.

Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин; под ред. А. И. Подольского. М.; Воронеж, 1998.

Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитар. науки: Отечественная и зарубеж. лит. Реферат. журн. Сер. 11: Социология. 1999. № 4. С. 126—166; 2000. № 1. С. 146—184.

Гарфинкель, Г. Исследование привычных оснований повседневных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. С. 42—70.

Гарфинкель, Г. Обыденное знание социальных структур: документальный метод интерпретации в профессиональном и непрофессиональном поиске фактов / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2003а. Т. 3. № 1. С. 3—19.

Гарфинкель, Г. Рациональные свойства научных и обыденных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2003б. Т. 3. № 3. С. 3—17.

Гарфинкель, Г. Что такое этнометодология? / Г. Гарфинкель; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003в. Т. 3. № 4. С. 3—25.

Герасимова, В. А. Просто ни о чем... / В. А. Герасимова // Образовательные практики: амплификация маргинальности / под ред. А. А. Забирко. Минск, 2000. С. 68—71.

Герасимова, В. А. Категории описания воображения / В. А. Герасимова // Рациональность и вымысел: тезисы науч. конф. (Санкт-Петербург, 12—14 ноября 2003 г.). СПб., 2003. С. 38—40.

Герасимова, В. А. Нарративный семинар: коммуникация и эффекты / В. А. Герасимова // «Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004. С. 229—242.

Гидденс, Э. Новые правила социологического метода / Э. Гидденс; пер. с англ. С. П. Баньковской // Теоретическая социология: Антология: в 2 ч. Ч. 2. М., 2002.

Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

Гофман, И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман; пер. с англ. Р. Е. Бумагина [и др.]. М., 2004.

Громыко, Ю. В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития / Ю. В. Громыко // Вопр. методологии. 1991. № 4. С. 21—39.

Грязнова, Ю. Технология текста / Ю. Грязнова, Г. Давыдова, В. Максимов // Кентавр. 2001. № 25. С. 17—23.

Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль; пер. с нем. А. Михайлова. М., 1999.

Гуссерль, Э. Собрание сочинений / Э. Гуссерль; пер. с нем. В. И. Молчанова. Т. 3 (1): Логические исследования. М., 2001.

Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез; пер. с фр. Я. И. Свирского. М.; Екатеринбург, 1998а.

Делез, Ж. Различие и повторение / Ж. Делез; пер. с фр. Н. Б. Маньковской. СПб., 1998б.

Делез, Ж. Фуко / Ж. Делез; пер. с фр. Е. В. Семиной. М., 1998в.

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

Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М., 2000.

Жюльен, Ф. Путь к цели: в обход или напрямик (стратегия смысла в Китае и Греции) / Ф. Жюльен; пер. с фр. В. Г. Лысенко. М., 2001.

Золотой век дзэн: Антология классических коанов дзэн эпохи Тан / пер. с англ. А. А. Мищенко. СПб., 2001.

Ионин, Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. М., 1998.

Ионин, Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. М., 2000.

Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/intercult/kashkin.htm>. Дата доступа: 15.07.2004.

Коллинз, Р. Социология: наука или антинаука? / Р. Коллинз; пер. с англ. А. Д. Ковалева // Теоретическая социология: Антология: в 2 ч. Ч. 2 / сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. М., 2002. С. 245—280.

Комбс, Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж. Комбс, Дж. Фридман; пер. с англ. В. В. Самойловой. М., 2001.

«Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004.

Корбут, А. М. Обмен впечатлениями о тексте: версия образования / А. М. Корбут // Работа с текстом. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 1. Минск, 2003. С. 70—78.

Корбут, А. М. К вопросу о «коммуникативном повороте» современного образования / А. М. Корбут, А. А. Полонников, Т. В. Тягунова // Теория и практика коммуникации: Вестн. Российской коммуникативной ассоциации; под общ. ред. И. Н. Розинной. Вып. 3. Ростов н/Д, 2005. С. 55—81.

Король, Д. Ю. К проблеме определения ритуального аспекта образовательной коммуникации / Д. Ю. Король // «Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004. С. 180—190.

Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. М., 2001.

Кукарцева, М. Ф. Анкерсмит и «новая» философия истории / М. Кукарцева // Ф. Р. Анкерсмит. История и топология: взлет и падение метафоры / пер. с англ. М., 2003. С. 29, 30.

Кучинский, Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. Минск, 1988.

Лакан, Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда / Ж. Лакан // Московский психотерапевт. журн. 1996. № 1. С. 21—58.

Лахвич, Ю. Ф. Разработка метода анализа нарративного интервью / Ю. Ф. Лахвич // «Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004. С. 243—255.

Левин, К. Динамическая психология: избр. тр. / К. Левин. М., 2001.

Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко. М.; СПб., 1998.

Лотман, Ю. М. К построению теории взаимодействия культур / Ю. М. Лотман // Семиосфера. СПб., 2004. С. 603—614.

Луман, Н. Невероятность коммуникации / Н. Луман; пер. с нем. А. М. Ложеницина. [Электронный ресурс]. 2003. Режим доступа: http://www.soc.pu.ru/publications/pts/luman_c.shtml. Дата доступа: 17.05.2004.

Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М., 2003.

Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. М., 1990.

Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. О. О. Чистякова. М.; Киев, 1997.

Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. М., 1972.

Мид, Дж. Разум, Я и общество (главы из книги) / Дж. Мид // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферат. журн. Сер. 11: Социология. 1997. № 4. С. 162—195.

Миура, И. Коаны дзэн: история коана и его применение в школе риндзай / И. Миура, Р. Ф. Сасаки; пер. с англ. Н. М. Селиверстова. СПб., 2004.

Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психолог. журн. 1995. Т. 16, № 2. С. 3—14.

Мочник, Р. Субъект, который должен верить, и нация как нулевой институт / Р. Мочник; пер. с нем. Т. И. Кихтенко // Критика и семиотика. 2001. № 3—4. С. 33—66.

Мумонкан: застава без ворот: Сорок восемь классических коанов дзэн / пер. с англ. А. А. Мищенко. СПб., 2000.

Нестеркин, С. П. Гун-ань в культурно-психологической традиции чань-буддизма (анализ доктринальных основ) / С. П. Нестеркин // Буддизм и культурно-психологические традиции народов Востока. Новосибирск, 1990. С. 22—43.

Новейший философский словарь. Минск, 2001.

Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет; сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. М., 1997.

- Пави, П.* Словарь театра / П. Пави; пер. с фр. М., 1991.
- Петрова, Г. И.* Коммуникативная онтология и современное образование / Г. И. Петрова // *Философия образования.* 2004. № 2. С. 3—8.
- Петровский, В. А.* Научное знание сквозь призму обыденного (три ответа на вопрос «Ну и что?») / В. А. Петровский // *Модели мира.* М., 1997. С. 43—46.
- Пирс, У. Б.* Координированное управление смыслообразованием / У. Б. Пирс; пер. с англ. О. И. Матяш // *Теория и практика коммуникации: Вестник Российской коммуникативной ассоциации* / под общ. ред. И. Н. Розиной. Вып. 2. Ростов н/Д, 2004. С. 131—166.
- Полонников, А. А.* Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации / А. А. Полонников // *Адукацыя і выхаванне.* 1997. № 7. С. 73—81.
- Полонников, А. А.* «Не-Я» ситуации в обучении / А. А. Полонников // «Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004. С. 65—89.
- Полонников, А. А.* Образовательное чтение / А. А. Полонников // *Рациональность и вымысел: Тез. науч. конф. (Санкт-Петербург, 12—14 ноября 2003 г.).* СПб., 2003. С. 214—216.
- Поппер, К.* Нищета историцизма / К. Поппер; пер. с англ. С. А. Кудриной. М., 1993.
- Поттер, Дж.* Дискурс и субъект / Дж. Поттер, М. Уезерел; пер. с англ. А. А. Дерябина. [Электронный ресурс]. 2002. Режим доступа: <http://soc-gw.univ.kiev.ua/PUBLICAT/PSY/POTTER/pott.htm>. Дата доступа: 03.05.2003.
- Психологический словарь.* М., 1983.
- Пузырей, А. А.* Кризис научной психологии личности и ее генеалогический анализ как путь к новой практической психологии / А. А. Пузырей // *Философские науки.* 2004. № 1. С. 137—157.
- Радзиховский, Л. А.* Логический анализ и проблема понимания в психологии / Л. А. Радзиховский // *Вопр. психологии.* 1989. № 5. С. 99—106.
- Рикер, П.* Память, история, забвение / П. Рикер; пер. с фр. М., 2004.
- Рикер, П.* Повествовательная идентичность / П. Рикер. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/ricoeur/iden.html>. Дата доступа: 23.08.2004.

Росс, Л. Человек и ситуация: перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В. В. Румынского; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. М., 1999.

Росс, Л. Наивный реализм в повседневной жизни и его роль в изучении социальных конфликтов и непонимания / Л. Росс, Э. Уорд; пер. с англ. Е. Красноперовой, А. Либина // *Вопр. психологии.* 1999. № 5. С. 61—70.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. Т. 1. М., 1989.

Словарь иностранных слов. М., 1986.

Соломоник, А. Семиотика и лингвистика / А. Соломоник. М., 1995.

Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр; пер. с фр.; под ред. А. А. Холодовича. М., 1977.

Степин, В. С. Структура и эволюция теоретических знаний / В. С. Степин // *Природа научного познания: логико-методологический аспект.* Минск, 1979. С. 179—258.

Томас, У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий; пер. с англ. С. Татарниковой // *Американская социологическая мысль: Тексты* / под ред. В. И. Добренькова. М., 1994. С. 335—357.

Тягунова, Т. В. Метафизика текста и онтология «Я» / Т. В. Тягунова // *Работа с текстом. Сер. «Совр. технологии университетского образования».* Вып. 1. Минск, 2003. С. 8—20.

Уайт, Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитонова. Екатеринбург, 2002.

Улановский, А. М. Теория речевых актов и социальный конструкционизм / А. М. Улановский // *Постнеклассическая психология.* 2004. № 1. С. 88—98.

Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2004.

Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк; пер. с нем. А. Гараджи // *Проблема человека в западной философии.* М., 1988. С. 357—402.

Фуко, М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982: Выдержки / М. Фуко; пер. с фр. И. И. Звонаревой. М., 1991. С. 284—315.

Фуко, М. Археология знания / пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. Киев, 1996.

Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; пер. с нем. С. В. Шачина; под ред. Д. В. Скляднева. СПб., 2000.

Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен; пер. с нем. Т. 1. М., 1986.

Хэйни, К. Изучение поведения заключенных и надзирателей в условиях, имитирующих тюремное заключение: в 2 т. / К. Хэйни, К. Бэнкс, Ф. Зимбардо // Общественное животное. Исследования / под общ. ред. Э. Аронсона. Т. 2. СПб.; М., 2003. С. 87—109.

Чубукова, Е. И. Консенсуальная концепция легитимации в ситуации постмодерна: Лиотар и Хабермас / Е. И. Чубукова // Человек. Природа. Общество: актуальные проблемы: Материалы 13-й международной конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 26–30 декабря 2002 г.). СПб., 2002. С. 27.

Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. М., 1969.

Шоттер, Дж. М. М. Бахтин и Л. С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер // Вопр. психологии. 1996. № 6. С. 107—117.

Шоттер, Дж. Конструирование «ресурсных или взаимодействующих» сообществ: внедрение новой (диалогической) практики в наши практики / Дж. Шоттер; пер. с англ. А. М. Корбута // «Коммуникативный поворот» современного образования. Минск, 2004. С. 90—138.

Шюц, А. Структура повседневного мышления / А. Шюц; пер. с англ. Е. Д. Руткевич // Социологич. исследования. 1988. № 2. С. 129—137.

Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц. М., 2004а.

Шюц, А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с англ. Н. М. Смирновой. М., 2004б. С. 7—50.

Шюц, А. Размышления о проблеме релевантности / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004в. С. 235—398.

Шюц, А. О множественных реальностях / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с англ. В. Г. Николаева. М., 2004г. С. 401—455.

Шюц, А. Чужак / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с англ. В. Г. Николаева. М., 2004д. С. 533—549.

Щедровицкий, П. Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий. Харьков, 1989.

Эссер, Х. Определение ситуации / Х. Эссер; пер. с нем. В. В. Козловского, Э. Ланге, Х. Харбаха // Современная немецкая социология: 1990-е годы; под ред. В. В. Козловского, Э. Ланге, Х. Харбаха. СПб., 2002. С. 30—62.

Ямпольский, М. В. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / М. В. Ямпольский. М., 1993.

Ясперс, К. Собрание сочинений по психопатологии: в 2 т. / К. Ясперс. Т. 2. М.; СПб., 1996.

Aiyem, M. The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: performing our own philosophy as educator / M. Aiyem. [Electronic resource]. 1998. Mode of access: <http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/aiym.html>. Date of access: 12.05.1999.

Bormann, E. Symbolic convergence theory: a communication formulation / E. Bormann // J. of Communication. 1985. Vol. 35. № 4. P. 128—138. (Пер. А. Корбуца.)

Bourdieu, P. Homo academicus / P. Bourdieu. P., 1984.

Bourdieu, P. Science de la science et reflexivite / P. Bourdieu. P., 2001.

Foucault, M. Fearless speech / M. Foucault. Los Angeles, 2001.

Garfinkel, H. Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism / H. Garfinkel. N.Y., 2002.

Garfinkel, H. Studies in ethnomethodology / H. Garfinkel. Englewood Cliffs, 1967.

Gergen, K. J. The communal creation of meaning / K. J. Gergen // The nature and ontogenesis of meaning / ed. by W. F. Overton, D. S. Palermo. Hillsdale, 1994. P. 19—39. (Пер. А. Корбуца.)

Gergen, K. J. Social construction: knowledge, self, others and continuing the conversation K. J. Gergen, J. Shotter // Communication Yearbook. 1994. № 17. P. 3—33. (Пер. А. Корбуца.)

Ghiglione, R. Cognition, representation, communication: traite de psychologie cognitive / R. Ghiglione, Cl. Bonnet, J.-F. Richard. P., 1990.

Heap, J. L. Writing as social action / J. L. Heap // Theory into Practice. 1989. Vol. 18. № 2. P. 148—153. (Пер. М. Соколовой.)

Heine, S. Ch'an Buddhist *kung-ans* as models for interpersonal behavior / S. Heine // J. of Chinese Philosophy. 2003. Vol. 30. № 3—4. P. 525—540.

Heine, S. White collar Zen: using Zen principles to overcome obstacles and achieve your career goals / S. Heine. N.Y., 2005.

Konrad, K. Der Umgang mit Texten: Lernstrategische Grundlagen und Beispiele / K. Konrad. [Electronic resource]. 2001. Mode of access: http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen_schreiben/6_Strat_lesen.htm. Date of access: 05.07.2001.

Korbut, A. M. Toward a question of “communicative turn” in contemporary education / A. M. Korbut, A. A. Polonnikov, T. V. Tyagunova // Communication Theory and Practice: Bulletin of the Russian Communication Association. Issue 3 / ed. by I. N. Rozina. Rostov n/D, 2005. P. 52—70.

Livingston, E. An anthropology of reading / E. Livingston. Bloomington, 1995.

Luckmann, T. Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation. Lebenswelt und Gesellschaft: Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen / T. Luckmann. Paderborn; München; Wien; Zurich, 1980. S. 93—121.

May, J. Pragmatics / J. May. [Electronic resource]. 2002. Mode of access: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/118343.html>. Date of access: 08.04.2003.

Moscovici, S. De la science au sens commun / S. Moscovici, M. Hewstone // Psychologie sociale; ed. S. Moscovici. P., 1984. P. 539—566.

Ronell, A. Koan practice or taking down the test / A. Ronell // Parallax. 2004. Vol. 10. № 1. P. 58—71.

Wortham, S. Narratives in action / S. Wortham. N.Y., 2001.

Zimmerman, D. H. Identity, context and interaction / D. H. Zimmerman // Identities in talk / ed. by C. Antaki, S. Widdicombe. L., 1998. P. 87—106.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА. «ПИКНИК НА ОБОЧИНЕ». <i>А. А. Полонников</i>	3
КОММУНИКАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ: МИКРОАНАЛИЗ ОДНОЙ ДИСКУССИИ. <i>А. А. Полонников</i>	15
КОНСТИТУТИВНЫЕ СВОЙСТВА СОБЫТИЙ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ. <i>Т. В. Тягунова</i>	102
УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИТУАЦИИ. <i>В. А. Герасимова</i>	183
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАРРАТИВНО-ТЕМПОРАЛЬНОГО АСПЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ. <i>Д. Ю. Король</i>	244
ПОРЯДОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЧАНЬ-БУДДИСТСКИХ ГУН-АНЯХ. <i>А. М. Корбут</i>	255
СИТУАЦИЯ РАЗГОВОРА: ОПЫТ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ. <i>А. А. Полонников</i>	303
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЧТЕНИЯ КОММЕНТА- РИЯ К ЗАПИСИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ. <i>А. М. Корбут</i>	350
ЗАКЛЮЧЕНИЕ. «ТЕКСТ, НАПИСАННЫЙ НА БУМАГЕ». <i>Д. Ю. Король</i>	438
ПРИЛОЖЕНИЯ	
<i>Приложение 1. Посмотрел фильм «12 обезьян» с Брюсом Уилисом</i>	440
<i>Приложение 2. Заметка о вечном блокноте. З. Фрейд</i>	441
<i>Приложение 3. Конструкции в анализе (1937). З. Фрейд</i>	446

<i>Приложение 4. Психологическая природа учительского труда. Л. С. Выготский</i>	<i>457</i>
<i>Приложение 5. Упадок и крушение личности. К. Дж. Джерджен</i>	<i>461</i>
<i>Приложение 6. Запись уроков Куценко Е. Г. — Калмановского А. Б. в 3-в классе</i>	<i>472</i>
<i>Приложение 7. Комментарий к записи уроков в 3-в классе, произведенной 22.10.90 г. Д. А. Иванов</i>	<i>483</i>
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ	491

Научное издание

Серия «Образовательные исследования»

Герасимова Виктория Анатольевна
Корбут Андрей Михайлович
Король Дмитрий Юрьевич и др.

**КОММУНИКАТИВНЫЙ
ЛАНДШАФТ ОБРАЗОВАНИЯ**

Редактор *А. А. Федосеева*
Художник обложки *Е. П. Протасеня*
Технический редактор *Т. К. Раманович*
Корректор *О. Е. Ямная*
Компьютерная верстка *М. В. Устиновой*

Подписано в печать 15.08.2006. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,29.
Уч.-изд. л. 32,15. Тираж 250 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
Лицензия на осуществление издательской деятельности
№ 02330/0056804 от 02.03.2004.
220030, Минск, проспект Независимости, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Лицензия на осуществление полиграфической деятельности
№ 02330/0056850 от 30.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.