

Александр Андреевич Полонников, Центр проблем развития образования
Белорусского государственного университета

СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЛЕКЦИИ. КОНСТРУИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В качестве материала исследования была использована лекция одного из наиболее успешных (по оценке студентов и вузовской администрации) преподавателей факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, которая была записана (с его согласия) на магнитофон. Следующим шагом изысканий стала структурная деформация полученной при дешифровке стенограммы. По нашему замыслу аналитический акцент на производстве, «делаемости» лекции должен был быть методическим образом поставлен: аналитик, как и любой читатель текста, ориентирован, с одной стороны, на формальные регулятивы текста (речи), а с другой — на извлечение в связи с ними содержания сообщения. Поэтому Автоматизм чтения следовало преодолеть.

С этой целью стенограмма лекции была подвергнута, как мы уже говорили, *текстуальной трансформации*. Из письменного текста были удалены указания на статус говорящего, отступы в начальных строках, заглавные буквы, означающие начало предложений, деление на абзацы и другие элементы типовой редакторской аранжировки. Аналитическое чтение теперь не могло апеллировать ни к логической структуре высказывания, ни к его

грамматической форме, ни к внешним контекстуальным регулятивам. Статус контекстуальных высказываний, например, необходимо было установить путём соотнесения отдельных высказываний между собой или с целым текстом. Отсутствие в стенограмме интонационного рисунка речи лектора ограничивало возможности когнитивистских интерпретаций анализируемого материала, в частности, как выражения индивидуально-психологических особенностей говорящего (Р. Уотсон).

Между тем указанных выше организационно-исследовательских мероприятий оказалось недостаточно. Уже в самом начале анализа заявила о себе контентуальная ориентация аналитического чтения. Она проявлялась в жёсткой критической установке в отношении концептуальной композиции лекции. Так, например, при изложении особенностей детской игры лекционные содержания группировались таким образом, чтобы у читателя возникало представление о существовании некоей субстанции «игра», которую разные психологические теории описывают с разных сторон. Аналитик несколько иначе понимал рабочую функцию научных символизаций, полагая, что в каждом отдельном случае ин-

терпретаторы конструируют специфические «игровые» объекты, в соответствии с особенностями научных, социокультурных и ситуационных контекстов. Для него наблюдаемая в стенограмме утилизация высказываний в денотативном качестве — неправомерное смешивание идеальных объектов (не совпадающих по устройству и предназначению) есть методологическое недоразумение.

Однако именно эту критическую установку было необходимо нейтрализовать, исключить из процедур аналитического восприятия, сделать предметом специфического (вынесения за скобки). Осуществляемый в лекции способ символического производства следовало трактовать не с точки зрения его соответствия так или иначе понимаемой Истине, не как ошибку преподавателя, а как особое педагогическое действие, стремящееся с помощью «эпистемологического синтеза» к достижению необходимых образовательных эффектов. В этом случае аналитик, работая с текстом лекции, должен отсылать себя не к «вещам» за рамками ситуации педагогического взаимодействия, а ограничиваться пределами функционирующих на занятиях отношений и видеть высказывание лектора в качестве элемента структуры этих отношений. Последнее означало «отключение» самоочевидного понимания того, что сказано, с тем, чтобы зафиксироваться на том, как это сказано, т.е. дать возможность рассматривать текст лекции не как содержательное, а «прагматическое образование» (Р. Уотсон).

Всё это в конечном итоге означало ориентацию аналитика на искомый предмет или функцию высказывания — действие. Не имея здесь возможности обсуждать эту сложную и открытую для принципиальной полемики те-

му, отметим лишь некоторый важный для настоящего исследования момент — интерпретацию понятия «действия» и, главным образом, речевое социальное действие. Прежде всего, укажем на близость нашего понимания и той традиции, которая трактует действие в терминах социального акта драматургического типа, ориентированного на производство сценического эффекта (*Дж. Верч*). Социальность действия мы понимали в трёх смыслах:

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

К тому же из всей возможной совокупности действий в этом анализе нас интересовали исключительно речевые действия или, в более широком плане, сама лекция как консумация¹ самых разнообразных речевых актов, обусловленных коммуникативной задачей, решаемой на данном занятии или в отдельной микроситуации лекции.

Кроме того, действие мы трактовали как «индексичное»², значение которого образуется конкретной речевой ситуацией, а любые внеситуативные отсылы участников разговорной ситуации рассматриваются как символические ресурсы актуальных отношений. В этом аналитическом залоге «язык и текст рассматриваются как активные конститутивы изучаемых ситуаций» (Р. Уотсон). Например, когда педагог говорит о том, что нечто им демонстрируемое имеет отношение к профессиональному будущему студентов, то для нас не важно, имеет ли *на самом деле* сказанное им отношение к будущему или нет, а рассматривается как мотивиру-

¹ Термин «консумация» в данном случае указывает на системный эффект взаимодействующих переменных ситуации.

² Термин Г. Гарфинкеля (АП).

ющее или аутоцентрирующее в момент произнесения речевое действие.

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

* * *

Рассмотрим теперь несколько примеров, которые способны более предметно и конкретно представить и обосновать полученные результаты. Отметим, что выделились две основные взаимосвязанные функции (или коммуникативные задачи), реализуемые на занятии: *социально-психологическая (ситуационно-регулятивная)* и *онтологическая (мировоззренческая)*. Проиллюстрируем их работу на следующих трёх примерах. Начнём с первой функции.

1...*три вида поломки программы я хочу хотела вот как бы ещё вот уже потом я как бы эту лекцию продумывала постфактум что я говорила*³ и у меня ещё два примера возникло вот как как могут выглядеть поломки приме как бы примеры которые ну

³ Одна косая линия означает небольшую паузу, две косые линии фиксируют паузу большей временной протяжённости и т.д.

чуть более широко я не знаю глубоко могут показать как это выглядит э//4...

Приведёнными выше словами лектор начинает своё выступление в аудитории. Как нам представляется, действие этого высказывания может быть понято следующим образом: этим высказыванием педагог осуществил необходимую для обеспечения своей работы ситуационную регуляцию. Она заключалась в особом косвенном указании (жесте) на *учебную редакцию* ситуации взаимодействия и конкретизирующую её форму: *я как бы эту лекцию продумывала*. Или, другими словами, для оформления учебного статуса ситуации взаимодействия самих по себе ожиданий студентов было недостаточно, и потребовались определённые усилия со стороны преподавателя, направленные на соответствующее академическое обозначение (номинацию) общих обстоятельств. Причём решающее значение в этом установлении имели не формально-институциональные параметры, не система пространственных диспозиций, не расписание занятий, а характер высказываний педагога, подтверждаемых действиями или движениями других участников учебной ситуации. Студенты в таких случаях прекращают переговоры с соседями по парте, открывают конспекты, их лица выражают действительную заинтересованность.

По мере развёртывания учебной ситуации преподаватель обращался к *непрямым регуливающим указаниям*, подчёркивающим учебный статус функционирующих в аудитории отношений:

...и вот сейчас от общей такой характеристики деятельности мы переходим

⁴ Курсивом здесь и далее до специальных указаний даны фрагменты стенограммы лекции (АП).

к характеристике конкретных видов деятельности...; я хочу напомнить вам правило которое я уже говорила...; я ещё не сказала чтоб тоже было понятней...

Во втором, мировоззренческом плане, взаимодействия преподавателя и студентов строятся так, как будто теоретическое представление, введённое (как следует из рассказа преподавателя) на предыдущем занятии, в данном случае понятие «задержка психического развития» может быть распространено, в том числе, и на примеры, приводимые в настоящей лекции, вне контекста профессиональной практики и ситуации высказывания: «задержка психического развития» — явление, существующее автономно и объективно. Преподаватель так, разумеется, не говорит, однако способ, каким он высказывается, предполагает существование объекта описания до начала самого описания. По близкому поводу И. Гофман иронически замечает: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что только его академическая дисциплина, его методология, или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим требованием под-разумеается то, что действительные картины являются возможными»⁵.

Таким образом, в этой учебной коммуникации возникают принципиальные условия трактовки мира как универсума, существующего независимо от человека, структурно определённого и в принципе постигаемого научным познанием. В эпистемологическом плане утверждается репрезентативная экзогенная редакция знания (*К. Джерджен*). С этой точки зрения студенты не просто знакомятся с элементами теории детского развития, но и при-

обретают взгляд на мир, созданный на определённом этапе человеческой истории.

2... вот и второй пример он относительно вот застревания помните вот нарушение в программе вот это застревание как пластинка испорченная X описывала вот то что любимым занятием у этих детей было ведь как бы мы дальше будем говорить о игре потом и я буду говорить о том что с точки зрения обывателя да ещё притом на дурных педагогических книгах воспитанного эти дети выглядят по сравнению с обычным нормальным ребёнком очень хорошими они любят трудиться они предпочитают игре труд труд и труд вот но как они трудятся здесь дети тоже любили трудиться они вырывали яму потом её засыпали потом её опять вырывали потом её опять засыпали таким образом простекала их трудовая деятельность / и как бы утрата вообще утрата цели деятельности / идёт / вот это вот эти два примера они заполняют вот...

Прагматический смысл высказывания, его онтологическая функция, с нашей точки зрения, состоит здесь в попытке преподавателя совершить мировоззренческое преобразование, решить «альтернативную» задачу (*П. Бергер, Т. Лукман*). Мы употребляем слово «альтернативный» в кавычках, поскольку речь идёт о специфической образовательной альтернативе⁶, о достижении в учебных обстоятельствах определённой иллюзии, эффекта игры социального воображения, составляющего главную продуктивность учебных интеракций.

В данном случае используемый преподавателем язык мы рассматриваем не столько

⁵ Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. С. 195.

⁶ Историческим прототипом альтернативы, по мнению П. Бергера и Т. Лукмана, следует считать религиозное обращение.

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

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

Примером такой символической сепарации может послужить следующий фрагмент высказывания лектора: *я буду говорить о том что с точки зрения обывателя да ещё притом на дурных педагогических книгах воспитанного.* Действие этого текста состоит в обозначении границы между двумя подмножествами множества социального мира: «обывателей» — наивных реалистов и «мы-сообществом» преподавателя и студентов. Следствием действия этого жеста должна стать иерархия социальных миров, отношение, в котором «профессиональный» мир обладает всеми признаками превосходства. Без этого обстоятельства трудно понять соучастие студентов в утверждении власти педагога в аудитории.

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

достаточно изображения понятий, а не их действительного определения.

Для решения задач альтернативности лектору необходимо также создать визуализацию термина «задержка психического развития», которая далее может выступать согласованным посредником в организации учебных интеракций и одновременно знаменовать собой значимый символический объект, важный элемент усваиваемого студентами нового словаря. Термин «идентификация» в данном случае следует понимать следующим образом в основание идентификационных процессов кладётся коммуникативный механизм, «обеспечивающий продолжительность последовательности желаний посредством знаков» (*К. Кнорр-Цетина*). Так мы получаем возможность уйти от психологизации и мистификации желаний и открываем себе доступ к пониманию того, как желание воспроизводится, поддерживается и иногда исчезает в учебных обстоятельствах. Возможно, не только в учебных.

Реинтерпретации, с нашей точки зрения, подлежит не только способ связи участников взаимодействия с объектом идентификации, но и механизм генеза самого объекта. Об этом уже сказано достаточно, однако одно уточнение всё же необходимо. Речь идёт о зрительном представлении или объекте идентификации. Дело в том, что механизм визуализации (формирование зрительных образов) в психологии чаще всего отсылает вопрошающего о нём к индивидуальному сознанию и вторичным образам восприятия — представлениям, возникающим на базе прошлого эмпирического опыта, то есть производных от процессов памяти. Даже в тех случаях, когда речь идёт о представлениях воображения, мнемоническая составляющая играет важную

роль в дефинировании этого понятия, т.е. в основе генеза представлений всегда может быть обнаружен материальный атом их бытия.

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

С этой точки зрения объект идентификации студентов, при его визуализации, приобретает свойства вещи, чувственной данности, существующей наряду и в единстве с другими реалиями нашего сложного жизненного мира. Являясь по существу продуктом разнокачественных коммуникаций: профессиональной, благодаря которой он возник, образовательной, посредством которой он тиражировался, этот объект в ходе сложных трансформаций утратил качество коммуникативности, превратившись сначала в слепок вещи, а затем и в саму вещь. Так может быть описано действие механизма реификации, встроенного в процесс лекционного функционирования. Реифицированные сущности становятся базовыми конститутивами восприятия студента, обеспечивают ему коммуникативную устойчивость в учебных ситуациях,

создаваемых с участием преподавателя. Последнее может быть рассмотрено как принципиальное условие идентификации студентов и преподавателя, ключ к пониманию его харизмы.

* * *

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

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

Описанная нами продуктивность лекции, осуществляемая посредством специфически организованных и используемых преподавателем высказываний, позволяет предположить, что в данном случае мы имеем не понятийные конструкции научного типа, а педагогические средства, призванные решать важные ситуационные задачи. На две из них (онтологическую и социально-регулятивную)

мы указали. С этой точки зрения анализировать используемые лектором «понятия» как, например, научные категории неправомерно. Их значение образуется актуальным взаимодействием и может быть оценено только в плане практической эффективности/неэффективности, вкупе с обобщённой оценкой самой реализуемой педагогической прагматики.

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