

Т.В. ТЯГУНОВА

## «ВОСПРИНИМАЕМАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ» УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ

Говоря об «образовательном процессе», «педагогических действиях», «учебной ситуации», профессиональные педагоги<sup>1</sup>, как правило, всегда понимают, о чем идет речь. Как практикующим преподавателям, им также известно, что большая часть того, что, собственно, и составляет «событие образования», достаточно редко осуществляется так, как это проектируется и планируется даже дальновидными и прагматичными менеджерами образования. Вопрос, который хотелось бы рассмотреть здесь, тем не менее, — не в чем причина досадного расхождения между желаемым и фактически имеющим место, а что, собственно, представляет собой это «фактически имеющее место». Более конкретно вопрос может быть сформулирован следующим образом: на основании чего действиям в рамках учебной ситуации придается смысл «разумных», «правильных», «адекватных»; в соответствии с каким порядком они выстраиваются, регулируются и координируются и каковы практические взаимодействия участников привычной учебной ситуации, благодаря которым она становится осмысленной.

### Создание проблемной ситуации

Согласно Г. Гарфинкелю, нарушение привычного порядка действий посредством создания проблемы может дать некоторое знание о том, как обычно поддерживаются устойчивые социальные практики [2, 4, 10]. Предполагается, что нам уже *кое-что известно* о том, что составляет этот привычный порядок и придает ему свойства очевидности<sup>2</sup>. Как члены академического сообщества мы причастны

---

**Тягунова Татьяна Васильевна** — магистр педагогических наук, методист Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. **Адрес:** 220050 Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15, к. 726. **Телефон:** 209–59–65. **Электронная почта:** tyagunova@bsu.by

<sup>1</sup> Впрочем, то же относится и к «неспециалистам»: как обычные граждане социума мы все имеем определенное представление о том, что значит «образование».

<sup>2</sup> Мы обладаем определенным знанием о том, как привычным образом организуются те или иные ситуации взаимодействия или социальные практики, будучи включенными в данные практики, то есть как компетентные члены соответствующего сообщества. Тем не менее обычно это не становится — кроме случаев расхождения между ожидаемым и

к образовательной практике и наделены знанием о том, как она обычно организуется, а, следовательно, и о том, как она предположительно может быть дезорганизована.

Для создания «проблемы» в рамках привычной учебной ситуации мы предложили студентам 4 курса факультета психологии ЕГУ<sup>3</sup> в рамках предмета «Методика преподавания психологии» текст «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом»<sup>4</sup>. Текст содержал много орфографических, грамматических и стилистических ошибок, не имел указания на авторство и легко опознавался (благодаря соответствующей ссылке в начале текста) как взятый из Интернета. При этом преподаватель не указал, какое отношение написанное имеет к курсу «Методика преподавания психологии». Предлагая 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 о занятии в рамках конкретного учебного курса и с конкретным преподавателем, возникал вопрос: какого рода материал в данной ситуации вероятнее всего будет ожидаться? Опыт университетской педагогической практики позволял предположить, что это скорее всего должен быть текст, обычно опознаваемый как «научная статья» или «текст из академического учебника». «Научная» принадлежность такого рода текстов распознается, как правило, *с ходу* и *без особых затруднений*. При этом нам нет необходимости специально размышлять, на основе чего мы делаем подобного рода заключения — хотя, если нас спросят об этом, мы сможем, по всей видимости, отыскать обоснование. Другими словами, мы владеем соответствующей практикой чтения, и, поскольку наша деятельность связана с преподаванием или изучением психологии, мы владеем практикой чтения научных текстов соответствующей проблематики. При этом любая практика чтения включает 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, предлагая студентам

актуально осуществляемым — предметом специальных рефлексивных тематизаций.

<sup>3</sup> ЕГУ — Европейский гуманитарный университет (Минск), закрыт в 2004 г.

<sup>4</sup> Текст был взят из Интернета: <[http://vs-redo.narod.ru/common/12\\_manks.htm](http://vs-redo.narod.ru/common/12_manks.htm)>. Занятия проводились в период с февраля по июнь 2004 г. в рамках курса «Методика преподавания психологии» (преподаватель — А.А. Полонников) для студентов 4-го года обучения (факультет психологии ЕГУ г. Минска, 19 человек). Выражаю искреннюю признательность А.А. Полонникову, любезно предложившему мне принять участие в проведении данных занятий.

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 из предположения, что, стремясь сделать свои действия понятными для других, люди обычно прибегают к «комментированию», или разъяснению, — в том случае, если они допускают, что понятность или целесообразность того, что делается, в данной ситуации не самоочевидна. Применительно к нашей ситуации это означало, что если преподаватель совершает какое-то действие, которого от него не ожидается, то он, вероятнее всего, сопроводит его соответствующим разъяснением. То есть в данном случае от преподавателя будет ожидать (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 оправдывающего разъяснения данного действия, разумеется, не означало бы «разрушения» ситуации учебного занятия, но, можно предполагать, привнесло бы в нее, по меньшей мере, сомнение относительно осмысленности и целесообразности, то есть в конечном счете, разумности и нормальности происходящего.

Поскольку «в случаях расхождений между актуальными и ожидаемыми событиями люди включают в многогранную перцептуальную и мыслительную работу, посредством которой такие расхождения “нормализуются”» [4, с. 128], предполагалось, что для того чтобы устранить недоумение и справиться с возникшей на занятиях не вполне «понятной» ситуацией, студенты предпримут некоторые усилия по ее «рационализации», что, в частности, должно проявиться в способах и формах интерпретации текста и самой ситуации. Соответственно, это поможет увидеть, благодаря каким действиям ситуация обретает определенный смысл<sup>5</sup>.

Формально созданная ситуация не отличалась от ситуации учебного занятия. То есть, во-первых, ситуация выстраивалась как ситуация учебного занятия по соответствующему курсу, а не как-либо иначе; во-вторых, преподаватели и студенты действовали именно как преподаватели и студенты, а не каким-либо иным образом.

Студенты факультета психологии ЕГУ получили задание прочитать текст «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом» и высказать

<sup>5</sup> Как подчеркивает Гарфинкель, способ интерпретации ситуации означает также и способ ее организации.

свое отношение к прочитанному в форме эссе. После этого им было также предложено устно высказаться по поводу прочитанного текста. На следующем занятии мы попросили студентов написать эссе на эссе, написанные их однокурсниками в связи с текстом «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом».

Кроме того, студентам был предложен впоследствии еще один текст — «Психологическая природа учительского труда» Л.С. Выготского<sup>6</sup>. Данный текст, в отличие от предыдущего, представлял собой то, что обычно опознается как «научный текст». В этом смысле использование текста «Психологическая природа учительского труда» Л.С. Выготского на учебных занятиях со студентами, изучающими психологию, в частности в рамках курса «Методика преподавания психологии», можно рассматривать как вполне ожидаемое и «целесообразное» действие. В отношении текста Л.С. Выготского была проделана та же процедура.

#### **Некоторые результаты и выводы**

**А.** Практически все студенты отметили в своих эссе, что текст «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом» показался им «несерьезным», а также «странным», «непонятным» и т. п. Кроме того, почти все студенты указывали, что текст вызвал у них 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 нем в грамматическом отношении были понятны читавшим, более того, изучение студенческих эссе показывает, что большинству было «ясно» то, о чем «размышляет» автор текста, они могли переформулировать, дополнить и продолжить его рассуждения. Тем не менее многие студенты настаивали на «непонятности» «изложенных в тексте мыслей», «рассуждений», «чувств» автора, «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? Интерпретационные усилия, которые предпринимались студентами, были направлены на то, чтобы каким-то образом оправдать «неприятность» прочтения текста.

**1.** Прежде всего, студенты пытались указать *условия*, при которых такой текст мог быть написан. В качестве таких условий назывались

<sup>6</sup> Источник: *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 358–372.

«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 «психотропных 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 написанное 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 типизировался автор 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», 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 манипулировать читателем (то есть текст интерпретировался как попытка спровоцировать 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*»<sup>7</sup>. Еще в одном эссе тексту было отказано в его статусе: «*Текстом это назвать сложно*». В некоторых эссе имело место обесценивание текста: «*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*».

<sup>7</sup> Здесь и далее цитаты из студенческих эссе приводятся с сохранением их орфографии и пунктуации. — Прим. ред.

Можно предположить, что именно приписывание автору определенно-го «типа личности» играло существенную роль в том, как выстраивалось отношение к тексту; так, в одном из эссе указывалось: «*Может, мне не понравилось это читать именно из-за того, что я очень негативно отношусь к таким людям* (“фанатикам компьютеров.” — Т.Т.)».

II. Студенты пытались «отыскать» смысл текста. Даже указывая на то, что он «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.

III. «Смысл» текста устанавливался путем соотнесения предложений текста с предполагаемыми в качестве вероятных условиями его написания. 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). Слова и предложения «указывали» на нечто, что находилось вне текста. Ошибки, 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 характер<sup>8</sup>.

IV. При установлении смысла студенты обращались к своему личному опыту, которым, как они предполагали, должен обладать любой социально компетентный член социума. Использование ими интерпретативной схемы предполагало обращение к «фактам», которые «известны каждому» (например то, что сильное эмоциональное потрясение отражается на степени связности и логичности рассуждений).

V. «Смысл» в большей части студенческих эссе означал наличие логики и связности между словами и предложениями; соответственно при отсутствии последних текст интерпретировался как не имеющий смысла. Вот некоторые примеры:

<sup>8</sup> Гарфинкель пишет, 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 [2, с. 45]. В связи с этим Гарфинкель вслед за К. Мангеймом говорит о «документальном методе интерпретации», используемым как профессиональными социологами в своих исследованиях, так и обычными людьми [3].

*«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. <...> 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 приписывалось некое объяснение («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.

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

VI. Понимание текста означало доверие к автору как компетентному члену сообщества. «Понимание» в таком случае являлось не пониманием смысла текста, а именно согласием с тем, что данный смысл содержится в тексте<sup>9</sup>. Одна студентка, например, по завершении курса отметила в своем заключительном эссе (написанном в качестве отзыва на прослушанный курс), что если бы был предложен

<sup>9</sup> 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.

текст, являющийся монографией физика-ядерщика, или научная статья специалиста по генной инженерии, то он был бы 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»*.

В этом отношении эссе студентов, написанные в связи с текстом Л.С. Выготского «Психологическая природа учительского труда», заметно отличаются от эссе о предыдущем тексте. Ни один студент не отметил, что текст Выготского вызвал неприятные переживания или эмоции либо что он был «непонятен».

**В.** Большая часть эссе, написанных в связи с текстом Л.С. Выготского «Психологическая природа учительского труда», имела форму прямого или косвенного «согласия»/«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 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».*

Согласие либо несогласие представлено в высказываниях студентов как *совпадение* либо *несовпадение во мнениях*. В то же время можно предположить, что данное действие оказывается возможным лишь постольку, поскольку наличествует, то есть предполагается,



соблюдается 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. Данное *заранее предполагаемое и взаимно разделяемое говорящими согласие* выступает условием для принятия решения относительно наделения того или иного действия смыслом.

Согласно А. Шютцу, смысл того или иного привычного события является результатом социального процесса согласования и стандартизации опыта [8, с. 130]. Истолкование смысла события неотделимо от контекста его интерпретации и всякий раз соотносится 1) с общепринятой схемой интерпретации, состоящей из «определенной системы знаков и символов в рамках определенной социальной организации и определенных социальных институтов» [6, с. 156], и 2) с «тем, что известно каждому», то есть с заранее заданным корпусом социально гарантированного знания. Эти два свойства, среди прочих, относятся, по Шютцу, к фоновым ожиданиям. Они непосредственным образом участвуют в конституировании смысла<sup>10</sup>, и их нарушение сопровождается различного рода эмоциональными аффектами, от неприятного удивления и замешательства вплоть до агрессии и чувства обостренной тревоги.

В этом смысле «неприятность» прочтения текста «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом», на которую указывали студенты, связана, прежде всего, с «нарушением» неявного соглашения между автором и читателем, исходя из которого я могу полагать, что другой, как и я, будет строить свои действия на основании общей для нас языковой компетенции и общего знания социальных процессов. Ожидание того, что другой будет действовать как компетентный член общества, специфицируется применительно к той или иной практике: в рамках учебной ситуации ожидается, что он будет действовать как компетентный член академического сообщества — и не вообще академического сообщества, а нормативного, значимого для взаимодействующих<sup>11</sup>. То есть, что мы оба будем ориентироваться

<sup>10</sup> Хотя сам процесс конституирования смысла является нашей индивидуальной способностью, то, *как* он осуществляется — *как* происходит структурирование опыта и типизация знания, — имеет социальный (интерсубъективный), а не индивидуальный характер [11, S. 319–320].

<sup>11</sup> Анализируя процесс конструирования социального знания, Джерджен и Шоттер говорят о «фоновом знании» (или «практико-моральном знании» — термин Бернштейна), позволяющем действующему лицу определенным образом, в соответствии с наличным контекстом, выстраивать свой «способ говорения, чтения, письма, восприятия, действия, рассуждения и оценивания» [10, p. 5]. Овладение «практико-моральным знанием» является неотъемлемой составляющей процесса социализации внутри определенной дисциплинарной практики. Демонстрация того, что

при осуществлении своих действий на «воспринимаемо нормальные свойства событий»<sup>12</sup>, являющиеся условием «согласованных стабильных действий» (по Гарфинкелю). Действия студентов в ситуации чтения и интерпретации текста «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом» можно охарактеризовать как действия по восстановлению нарушенной текстуальной нормальности<sup>13</sup> — гарантируемой и заверяемой в рамках учебной ситуации преподавателем. Соответственно ситуация чтения данного текста была определена применительно к данной учебной ситуации на данном учебном занятии и в рамках данного учебного курса («Методика преподавания психологии») как не вполне «приемлемая».

Текст Л.С. Выготского «Психологическая природа учительского труда», в отличие от текста «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом», был воспринят как вполне удовлетворяющий требованиям «нормальности» применительно к данной учебной ситуации. С именем и текстами Выготского студенты были знакомы, и он квалифицировался как человек «знающий» и принадлежащий к научному (психологическому) сообществу, а текст, в котором был реализован определенный способ письма и рассуждения, «правильно» использовались «правильные термины» [10, р. 6], был воспринят как один из *типичных текстов*, с которыми студенты привыкли работать в рамках *типичной учебной ситуации*, и соответственно — адекватный и не требующий какого-либо оправдания *применительно к текущей учебной ситуации*. Иными словами, в данном случае можно говорить о совпадении ожиданий и актуального разворачивания событий.

данное знание используется в качестве основания действий, гарантирует, что индивид будет воспринят как компетентный член сообщества, а его действия, следовательно, будут расценены как легитимные и осмысленные внутри соответствующей дисциплинарной практики.

<sup>12</sup> 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*» [4, с. 127].

<sup>13</sup> Ср. у Гарфинкеля: «Под “нормализацией” я понимаю восстановление воспринимаемо нормальных ценностей типичности, сопоставимости, вероятности, каузальной текстуры, инструментальной эффективности и моральной требуемости» [4, с. 128].

Таким образом, взаимодействие с текстом в рамках учебной ситуации конституируется более широким, прежде всего институциональным, контекстом, нежели контекст конкретного текста<sup>14</sup>. В рамках учебной ситуации, как можно предположить, действует определенного рода взаимное соглашение, которое поддерживается (что, конечно, не значит, что оно не может быть пересмотрено и скорректировано) действиями преподавателя и студентов, относительно наделения осмысленностью того или иного события текущей ситуации. Действия сторон включают не только знание-о, но и знание-как, то есть знание *способа действия* в рамках наличной ситуации, позволяющего в ходе взаимодействия формулировать высказывания, воспринимаемые как осмысленные, в ответ на другие высказывания, также рассматриваемые в качестве осмысленных. Текст, таким образом, 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 восприятия и понимания самого текста (в узком смысле). «Нормальность» того или иного действия в рамках учебной ситуации, не является имманентной характеристикой данного действия, а связана с совпадением актуального и ожидаемого способа его осуществления. «Нормальность» текста существенным образом определяется взаимно разделяемой системой формальных характеристик, позволяющих опознавать его как типичного для класса ожидаемых событий. Текст «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уилисом» был «бессмысленен» и «непонятен» не сам по себе, а в конкретных обстоятельствах его прочтения и использования на занятии в рамках курса «Методика преподавания психологии». В ситуации психологического консультирования или экспертизы, в ситуации чтения данного текста как фрагмента художественного произведения возможны, разумеется, альтернативные решения относительно его «смысла».

С. Действия по обнаружению и указанию сходств и различий в точках зрения имели место как в процессе написания студентами эссе, так и при комментировании ими текстов, предложенных преподавателем для анализа, и эссе своих однокурсников. Далее приводятся некоторые типичные отрывки из студенческих эссе.

<sup>14</sup> Ср.: «Именно значащий контекст само собой разумеющегося знания всегда (1) конституирует рамки всех возможных будущих вопросов, которые могут быть интерпретативно релевантны наличной теме; (2) становится мотивационно релевантным для рассмотрения ситуации, до сих пор считавшейся само собой разумеющейся, в качестве непроясненной и проблематизируемой, которая должна быть восстановлена и пересмотрена» [7, с. 363].

А) Из комментариев студентов на эссе однокурсников, написанных в связи с текстом «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уиллисом»:

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

*«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. Однако 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...».*

Б) Из комментариев студентов по поводу эссе их 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 утверждениями 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) что обсуждаемая тема обладает определенной тематической значимостью для всех высказывающихся, то есть что эта тема обсуждается не только потому, что в этом состоит часть «задания», данного преподавателем, но и потому, что «действительно» имеет определенную релевантность для участников; 3) что достигнуто определенное взаимопонимание между «читателем» и «автором», что, в свою очередь, позволяет производить 4) эффекты «согласия» и «несогласия», а также продемонстрировать 5) наличие определенных критических навыков и знание логики аргументации. При этом указание на «согласие» предьявляется как *результат* взаимопонимания, как *нечто*, что разделяется *относительно содержания* говоримого. Однако изучение эссе позволяет также предположить, что *согласие как результат* означает одновременно или даже прежде всего *согласие как способ*

*предъявления* взаимопонимания. Говоря «я согласен» с тем-то и тем-то, я тем самым даю другому понять, что 1) я разделяю тот способ, каким сформулировано высказывание применительно к данной ситуации, что этот способ уместен для данного конкретного случая; 2) я считаю другого способным, то есть достаточно компетентным для того, чтобы формулировать осмысленные и уместные высказывания, и предполагаю, что он придерживается такого же мнения и относительно меня, так что 3) нам, взаимно признающим компетентность друг друга, нет необходимости детально прояснять, что собственно 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 с этим», означающее, что если бы меня попросили высказаться по поводу «этого», я сделал бы это *таким же, или примерно таким же способом*<sup>15</sup>.

#### **Некоторые выводы относительно привычного порядка осуществления учебных действий**

На основании вышесказанного можно сформулировать несколько предварительных положений<sup>16</sup>, касающихся того, благодаря чему действия в рамках типичной ситуации учебного занятия обретают, как правило, свою «фактичность» и «осмысленность».

1. Существует некоторый набор взаимных ожиданий относительно *вероятного* порядка осуществления события «учебная ситуация», которые регулируют, хотя и не определяют полностью, *актуальный* порядок взаимодействия и наделения осмысленностью той или иной учебной ситуации.

2. Так, в ходе осуществления образовательных действий на учебном занятии как в отношении себя, так и в отношении другого предполагается, что мы оба обладаем *коммуникативной компетентностью* (а также то, 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. Авансирование

<sup>15</sup> Ср.: «Разделяемое согласие» указывает на различные социальные методы осуществления опознания членом того, что нечто было сказано согласно-правилу, а не на демонстрируемое схватывание существенных тем» [5, с. 19].

<sup>16</sup> Данные положения не являются исчерпывающими, и дальнейшие исследования должны будут уточнить и дополнить их.

другому коммуникативной компетентности выступает основанием для наделения совершающихся действий осмысленностью.

3. При истолковании некоего действия как «разумного», «рационального» и «правильного» имеет место обращение к институциональному контексту, или тому, что Гарфинкель обозначает термином «институционализированное свойство коллективности». «Разумность» образовательные действия обретают 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”» — как преподавателями, так и студентами).

4. Как любое другое, образовательное действие обладает свойствами *нормальности*. Интерпретация образовательных действий осуществляется посредством установления их типичности, возможной вероятности, 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.

5. 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 другого *предполагается*, что он, как и я, будет действовать в согласии с известными нам обоим «фактами», которые мы вместе интерпретируем как «образование»<sup>17</sup>.

6. Осмысленность, придаваемая конкретному высказыванию, возникает как *эффект ситуации, увиденной действующими субъектами «изнутри»*, а не вследствие понимания правильно структурированных и соотносенных друг с другом предложений, то есть не на лингвистическом уровне.

<sup>17</sup> Гарфинкель пишет в этой связи о всеобщем молчаливом представлении о разумности, которое является конститутивным для наших практических действий [1, с. 140–141]. Речь идет о том, что в своих действиях мы необходимым образом основываемся на допущении, что мы поступаем рационально и осмысленно независимо от того, насколько рациональны и осмысленны наши действия в действительности.

7. Коммуникативные действия студентов в привычной учебной ситуации организуются как *действия-по-выражению-точек-зрения*.

8. Действия, совершаемые студентами в рамках учебной ситуации, выстраиваются последними как *действия-совершаемые-для-преподавателя*. Это означает, что последовательности действий на занятиях осуществляются так, чтобы оказаться опознаваемыми со стороны преподавателя именно как действия учебные, или образовательные, а не какие-либо иные, например, театральные, или действия по оказанию помощи больному, или действия по проведению судебной экспертизы и т. д.; что они при этом осуществляются надлежащим образом применительно к решаемым на текущем занятии «учебным целям» или «заданиям», «данным» преподавателем; а также что они оцениваются преподавателем по критерию эффективности именно такого способа своего исполнения.

9. Действующие субъекты исходят из того, что осуществление их коммуникативных действий требует *демонстрации взаимопонимания*, при этом последнее представляет собой не постижение тематической сути того, что говорится, а определенную процедуру, связанную с определенным рода методическими действиями по опознаванию и демонстрации другому того, что то, что говорится, говорится 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*.

10. 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 не только использование 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.

11. Коммуникативные образовательные действия согласуются 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: прежде всего, рациональностью научного теоретизирования и повседневной рациональностью. Кроме того, обращение к корпусу обыденного знания обеспечивает меня возможностью

всегда-быть-в-состоянии-высказаться-по-данному-поводу: как добропорядочный член общества я имею личное мнение относительно многих фактов и событий, касающихся жизни в данном обществе.

12. Обращение к рациональности повседневного дискурса происходит, по всей видимости, 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», а, с другой стороны, «известного каждому».

### **Заключение**

Процесс взаимного согласования, посредством которого осуществляется определение и переопределение ситуации взаимодействия ее участниками, 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. При этом избираемые нами способы действия, рассматриваемые факты, принимаемые решения и т. д. 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 этих характеристик не существует, как и наоборот, в том смысле, что они оказываются производными той организационной и упорядочивающей деятельности, которую мы осуществляем, чтобы придать определенным фактам, действиям, обстоятельствам и т. д. собственно эти характеристики.

Поскольку педагогическое действие является таковым, лишь будучи связано и поддержано 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 означает и изменение в



самой образовательной реальности — в том, как она производится и организуется ее участниками.

Соответственно, вопрос, *каким образом осуществляется и рационализируется* конкретное педагогическое действие, оказывается немаловажным. В зависимости от политики действий, которой мы придерживаемся, мы в каждом случае оказываемся 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. Занятие педагогом позиции не-доверия в отношении привычно осуществляемого порядка действий означает, что осуществляемые им действия приобретают проблематизирующий характер. Кроме того, такое преобразование педагогической функции превращает педагога, по всей видимости, в своего рода «чужака» (в терминах Шютца) по отношению к полю образовательных событий, частью которого он является<sup>18</sup>. Вопрос об условиях и образовательных эффектах такого рода модификации педагогической функции остается открытым для дальнейших исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем. Н.А. Головина. СПб.: Алетей, 1999.
2. *Гарфинкель Г.* Исследование привычных оснований повседневных действий / Пер. с англ. Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. С. 42–70.

<sup>18</sup> Для человека, осуществляющего свои действия согласно установке повседневной жизни, события обладают 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 [4]. 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. При этом «среда того, кто эти атрибуты 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» [5, с. 179].

3. *Гарфинкель Г.* Обыденное знание социальных структур: документальный метод интерпретации в профессиональном и непрофессиональном поиске фактов / Пер. с англ. Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 1. С. 3–19.
4. *Гарфинкель Г.* Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Пер. с англ. В.Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. 1999. № 4. С. 126–166.
5. *Гарфинкель Г.* Что такое этнометодология? / Пер. с англ. А.М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 4. С. 3–25.
6. *Шюц А.* Значение Э. Гуссерля для социальных наук / Пер. с англ. Н.М. Смирновой // *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 151–160.
7. *Шюц А.* Размышления о проблеме релевантности / Пер. с англ. Н.М. Смирновой // *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 235–398.
8. *Шюц А.* Структура повседневного мышления / Пер. с англ. Е.Д. Руткевич // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
9. *Garfinkel H.* *Studies in ethnomethodology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.
10. *Gergen K.J., Shotter J.* Social construction: Knowledge, self, others and continuing the conversation // *Communication Yearbook.* 1994. № 17. P. 3–33.
11. *Schütz A., Luckmann T.* *Strukturen der Lebenswelt.* Konstanz: UVK, 2003.