

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
---------------	---

1. КРИТИКА МЕТОДА

1.1. Исследовательская экспозиция.....	9
Предварительные замечания	9
1.1.1. Дефиле CDA.....	13
1.1.2. Читатель как другой.....	15
1.1.3. Практика различий	18
1.1.4. Образовательный контекст.....	27
Заключение	32
1.2. Педагогическая экспозиция	34
1.2.1. Конструирование читательского интереса.....	34
1.2.2. «Транспортная логистика» текста	41
Заклучение	46
1.3. Скрытое программирование	47
1.3.1. Исследовательская перспектива	47
1.3.2. Миры скрытых программ.....	49
Заклучение	72
Выводы.....	73

2. ТЕКСТУАЛЬНЫЕ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Научный текст	81
2.1.1. Производство отношений чтения.....	84
2.1.2. Управление читательскими предпочтениями	91
2.1.3. Описание versus социальный контроль	96
Заклучение	103
2.2. Учебно-методический текст	105
2.2.1. Генез учебной ситуации	109
2.2.2. Дизайн образовательной коммуникации.....	114
2.2.3. Аутопоэзис педагогических форм	122
Заклучение	131
2.3. Электронный текст	133
2.3.1. Ме(с)сага.....	133
2.3.2. Ролик.....	148
Заклучение	165
Выводы.....	167

3. ФЕНОМЕНЫ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Порядок лекции	171
Предварительные замечания	171
3.1.1. Ресоциализация	175
3.1.2. Текстуализация	185
3.1.3. Альтернатива	192
Заключение	197
3.2. Порядок семинара	201
3.2.1. Режимы взаимодействия	201
3.2.2. Соблазн понимания	215
3.2.3. «Коммуникативный поворот»	225
Заключение	231
3.3. Порядок экзамена	233
3.3.1. Режимы дескрипций	233
3.3.2. Экзамен как акт образования	240
Заключение	250
Выводы	252

4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕДИАЦИЯ

4.1. Энвайронментализм	256
4.1.1. Педагогика среды	256
4.1.2. Многомерная среда	264
4.1.3. Трансформации среды	271
Заключение	274
4.2. Педагог как трикстер	276
4.2.1. Провокативность	276
4.2.2. Фикциональность	284
Заключение	291
4.3. Эвалюационизм	292
4.3.1. «Внешняя» оценка	292
4.3.2. «Внутренняя» оценка	299
Заключение	301
Выводы	303

ИТОГИ	305
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ	308
ПРИЛОЖЕНИЕ	333

Анализ Т. В. Тягуновой продиктован контекстом изучения студенческого сопротивления, которое она пытается обнаружить на микроуровне его существования: в способах сцепления высказываний, трансформациях форм их выражения и взаимоотражения. Интеракция текстов превращает экзамен в своеобразное состязание с перманентно смещаемым центром. В этих обстоятельствах решительно невозможно точно указать — кто управляет экзаменационной коммуникацией. В фокус внимания ученого здесь помещены не «представления» участников взаимодействия о событии, не их самоотчеты, а наблюдаемые формы активности, смысл которых обнаруживается в порядке интеракции, способах реагирования и предвосхищающем поведении экзаменатора и экзаменуемого, т. е. в пространстве между структурами «идентичности, *складывающимися* в рамках дискурсивного взаимодействия» [332, с. 70]. В то же время и в этом, при многих внешних совпадениях, принципиальное отличие утверждаемого нами подхода от метода Т. В. Тягуновой, действия партнеров взаимно очевидны, коммуникативной компетентности участников достаточно для того, чтобы идентифицировать и координировать свои акты с актами другого. Или, другими словами, в своем анализе Т. В. Тягунова опирается на известное этнометодологическое допущение «возможности взаимопонимания с другими людьми» [333, с. 155]. Последнее означает тождественность или как минимум соотносимость символических пространств присутствия участников коммуникации, что, в свою очередь, позволяет нам квалифицировать политику текста Т. В. Тягуновой в терминах согласия. При этом, разумеется, речь идет о скрытой политической программе, близкой по способу реализации к той, которая представлена описанием К. В. Вербовой.

3.3.2. ЭКЗАМЕН КАК АКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде чем мы предъявим наш вариант анализа экзаменационных обстоятельств, мы бы хотели в нескольких тезисах уточнить ту теоретическую позицию, в перспективе которой этот анализ будет осуществлен. Исходным для ее конституирования выступают положения символического интеракционизма, согласно которым человек взаимодействует с миром не на прямую, а посредством создаваемых вместе с другими людьми значений. Формирование значений 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 различения 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» [334, с. 174]. Символическое взаимодействие индивидов рождает объект, однако последний несводим к его механической сумме. Объект оказывается системным отношением, эффектом агрегации интеракций и интерпретаций, т. е. ситуацией. С этой точки зрения «только ситуация, интерпретируемая человеком, является единственным подлинным стимулом» [335, с. 47]. Здесь,

однако, важно сделать одно уточнение. Действие, осуществляемое индивидом и являющееся интерактивным подструктурным элементом, не является по своей символической природе «чистым». Человек, как смысловое бытие, действует в отношении другого коннотативно¹. Из этого, разумеется, не следует, что ситуация этой коннотацией определена окончательно, но означает все же, что конкретный вклад в ее определение действием индивида осуществлен. «Это тот род коммуникации, который мы с вами обсуждаем, — пишет Мид, — 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» [336, с. 167]. Смысловое взаимодействие рождает ситуацию как общее произведение, а не просто сцепление самих «чистых» актов. В то же время ситуация оказывает обратное воздействие на индивидуальны́е смыслы акторов, порой их радикально трансформируя. С этой точки зрения возможна смысловая трансформация в ходе развертывания действия, его смысловая инверсия и обесмысливание. Ситуация оказывается некоей объективной данностью интеракции, с которой она не может не считаться. Свое качество действие приобретает не только в отношении с другим действием, но и с ситуацией в целом. Это значит, что индивиды принуждены практически 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. Или, другими словами, порядок коммуникации не абсолютен, т. е. «понятие рациональности, может быть задано только в определенных ситуациях» [337, с. 61].

Таким образом, особенность развиваемой здесь концепции ситуационизма такова, что в ней исходно ситуация открыта, окончательно не определена, потенциальна, т. е. представляет собой зону возможностей и их ресурсов: правил, образцов поведения и т. д., используемых участниками для ее коммуникативного дефинирования. Из этого следует, что социальность в нашем

¹ Коннотативность не означает, однако, семантической ориентации настоящего исследования. Она и в отношении экзамена остается устремленной прагматически. Речь идет о том, что мы, вслед за сторонниками разговорного анализа, не рассматриваем высказывания как действия, имеющие отношение к внешнему миру, но трактуем акты речи как события относительно автономные, которые сами создают и изменяют ситуацию. Семантика высказываний принимает в нашем рассмотрении подчиненное, вторичное положение. Д. Ранцев-Сикора пишет: «Отказ от изучения лингвистических структур облегчает дистанцирование от обыденного понимания значений и реификации воспринимаемого посредством языка мира, а также обеспечивает перенос внимания на процессы, происходящие исключительно “здесь и теперь” в контексте текущей ситуации» [68, с. 26].

анализе будет фигурировать в динамическом изменчивом статусе, являясь в полном смысле этого слова микросоциальностью, дискурсивным произведением, групповой дискурсивной конструкцией их «собственной ситуативной версии общества» [45, с. 51].

Установление границ ситуации (согласование значения целого) будет решающим для нашего понимания коммуникативных действий участников экзамена. В то же время следует понимать, что это согласование далеко не всегда сознательно организуемый участниками процесс. Точнее будет сказать, что такого рода задача чаще всего решается путем взаимной координации, или подстройки подражательно-конформного типа¹. 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.

Ситуационное определение при всей его открытости не может не считаться с историей отношений, актуализируемых взаимодействием. 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» [428, с. 182]. Типизированная ситуация, с максимальной эффективностью использующая в своем устройстве эффект формы, реализуется автоматически, обеспечивая ситуационное воспроизводство. В то же время ритуальный порядок, равно как и другие упорядочивающие структуры, требует для своей реализации определенных действий участников, актуализирующих именно эти интерактивные формы, а не иные. Как правило, для этого используются самые разнообразные металингвистические и метакоммуникативные указания². Например, участники «договорного» экзамена могут имитировать его, «изображать экзамен», предварительно перемигнувшись. Предметом метакоммуникативного действия тем самым является вся ситуация как оперативная единица.

¹ Конформизм не означает простого подстраивания под другого человека, это более сложный социальный процесс, который может пониматься в терминах конститутивных ожиданий, ситуационных переменных, ролевого функционирования и т. п. — А. П.

² «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» [338, p. 36].

В данном анализе нас, в отличие от Т. В. Тягуновой, будут интересовать не столько условия воспроизводства экзаменационной ситуации, сколько попытки ее переопределения. В трансформациях, производимых действиями высказываний и открывающими перспективу новых коммуникативных действий важным становится не форма, приобретаемая ситуацией, а условия изменения. При таком взгляде на предмет «адекватным состоянием образования оказывается движение» [177, с. 6], а не образ, в который оно отливается. Это еще важно и потому, что кристаллизовавшись, «став шаблонным и рутинным, взаимодействие теряет свою образовательную силу» [339, с. 11]. Образовательное исследование как политика имеет прямое отношение к форме реализации педагогических систем. Речь идет об участии научного поиска в воспроизводстве или модификации реальности. Выбор нами второй стратегической позиции и определяет режим функционирования нашего описания. Отчасти этим объясняется та критическая установка, которая проявила себя в первой части изложения, посвященного экзамену, мы стремились выявить те конститутивы в текстах наших коллег, которые, действуя подспудно, гарантируют образовательным практикам их воспроизводство.

В нашем же анализе экзамена акцент будет делаться на ситуации — как на совокупном предмете взаимодействия, так и на специфике ее прочтения партнерами, позволяющей заключать о механизме согласования и пересогласования. Происходящее будет рассматриваться нами как публично ориентированное социальное действие, которое объективируется в коммуникативных актах участников, и которые, в свою очередь, являются совокупно-распределенной реакцией на целостное понимание ими ситуации взаимодействия¹.

И наконец, последнее. Анализ экзамена будет не только прояснять специфику интеракций его участников, но и стремиться обнаружить продуктивность взаимодействий с точки зрения производства определенной социальной

¹ Примером рассмотрения коммуникации из перспективы целостной ситуации может выступать «социальная драматургия» И. Гофмана. 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 «изобразительном» качестве, как игру особого типа. Однако внимание Гофмана к роли не должно нас толкать к характерной ошибке интерпретации, когда исследователь место «психологической сущности» пытается заменить сценической сущностью — ролью. Да, роль конечно же важна в анализе «драматургических» обстоятельств, но не она, по сути, выступает актором как таковым, а целостное представление, коммуникативное событие, в котором роли, действия и различные отношения функционируют в его контексте. — А. П.

формы. Посредством этого мы станем на примере конструкции экзамена противодействовать той гипотезе социальности, которая нередко сопутствует социологическим и социально-психологическим описаниям. 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» [340].

Материалом нашего анализа выступит стенограмма экзамена по психологическому консультированию, состоявшегося в одном из вузов г. Минска летом 2010 г. С согласия преподавателя была сделана видеозапись события, которая впоследствии была нами транскрибирована¹ в соответствующий текст, фрагментарно представленный ниже. В нем формально наличествуют две части, сообразно вопросам экзаменационного билета. Первая часть разговора прикреплена к теме «Принципы психологического консультирования», вторая — к «Жизненным сценариям как приему психологического консультирования». В иллюстративных целях мы будем использовать вторую часть стенограммы, как наиболее показательную с точки зрения понимания характера происходящих на нем событий.

Ст.: Жизненные сценарии () как прием психологического консультирования
(.) речь идет о семейном консультировании членов уже существующих или будущих семей по поводу проблем которые уже возникли или которые могут возникнуть (.)

Пр.: хорошо (.) в рамках какого подхода (.) разработан этот метод (?)

Ст.: (4,0) м-м-м

Пр.: психоанализа (.) (лингвистического) подхода (.) транзактного анализа (?)

Ст.: м-м-м

Пр.: работа с родительскими позициями (.) жизненными сценариями (?)

Ст.: (4,2) м-м возможно в поведенческих (системах) (?) когда э-э

Пр.: с чем созвучно (.) () ребенок ()() транзактный анализ (1,5)

¹ Знаки транскрипции:

(3,0) пауза в три секунды;

— ускоренная речь;

к замедленная речь;

(.) очень короткая пауза, мгновенная задержка в процессе речи;

xxx выраженный выдох (количество знаков отражает протяженность выдоха);

*** выраженный вдох (количество знаков отражает протяженность вдоха);

() плохо различимый фрагмент высказывания;

// самокорректировка;

(?) вопросительная интонация;

(!) утвердительная интонация;

(вытеснить) сказано предположительно это слово;

та:а:к растянутое слово;

в чем акцентированное слово, часть слова;

(гх) покашливание;

Ст.: транзактный анализ (.) когда м-м-м (.) м-м-м выявляются м-м-м//в транзактном анализе рассматривают определенного человека имеющего определенную структуру (гм) то есть я-взрослый (.) я-ребенок (.) я-родитель м-м-м

Пр.: ты не хочешь ничего сказать по поводу жизненных позиций родительских сценариев

Ст.: э-э (2,0)

Пр.: или хочешь (?)

Ст.: э-э в контексте

Пр.: в любом контексте ()()

Ст.: *жизненная позиция может рассматриваться с позиции я-взрослый (.) я-родитель (.) я-ребенок (.) соотношение этих позиций в (.) какую позицию они//какое соотношение этих позиций супругов (.) чтобы благодаря этому выявить существующие проблемы*

Пр.: это где это (.) откуда эта информация (.) из каких источников (?)

Ст.: м-м эти вопросы изучала алешина (.) () вирджиния сотир (.) занимался изучением семейных конфликтов (2,0)

Пр.: хорошо (.) но если классически (.) то (.) жизненная позиция я окей ты окей я не окей ты не окей и так далее (.) ясенько (?) если неклассически то (.) в современной литературе можно прочесть все что угодно (1,0) **хорошо (...)** я оцениваю ваш ответ на семь с половиной (1,0) соответственно дополнительный вопрос (.) итак (.) вы заканчиваете свое обучение на факультете (0,5) занимаетесь психоконсультированием (.) так (.) ценным является повышение своего профессионализма (.)

Ст.: угу

Пр.: как вы будете после окончания факультета повышать свой профессионализм (.) в рамках психоконсультирования (?)

Ст.: м-м-м возможно использование ()()

Пр.: не говори что возможно (.) говори (.) что будешь делать

Ст.: ()() решение своих собственных проблем и наблюдала бы работу профессионального консультанта

Пр.: самому//самой прийти за помощью или предложить//попросить консультанта выступить в роли супервизора (?)

Ст.: думаю (.) что одинаково полезны оба варианта (.) ()()

Пр.: хорошо (.) убедила (.) восемь

Ст.: хорошо

Пр.: согласна (?) (.) ну молодец (Стенограмма видеозаписи экзамена от 18 июня 2010 г.).

Обсуждение материалов видеозаписи данного фрагмента экзамена на семинаре ЦПРО БГУ происходило следующим образом¹:

Вед.: Что вы еще увидели?

Уч. 3: Он ее перебивал. Причем, только она начинала формулировать, как он тут же ее перебивал.

Уч. 8: Потому, что она не по теме говорила...

¹ Материалы дискуссии на методологическом семинаре Центра проблем развития образования БГУ представлены курсивом. — А.П.

Уч. 4: Она по своему тексту говорила, а не по его...

Уч. 6: Это же просто эхололия. То, что он только что сказал, она ему тут же и возвращает. (Смеется). В этом смысле это очень странный ответ. Он ей рассказывает о чем сказать, потом она начинает это повторять.

Уч. 8: Нормально, экзамен это не только контроль — это обучение.

Уч. 6: (Смеется). Почти все содержание он ей рассказывает. Это интересно. Зачем он это делает? (Говорит сквозь смех).

Уч. 3: Но ведь любопытно, она ведь, если брать в сравнении с предыдущими студентками, она произносит вполне внятный и связный текст. Особенно по сравнению с первой девушкой.

Уч. 8: Да-а... Мне тоже так показалось...

Уч. 3: И он ее перебивает. А потом перебивает и начинает рассказывать сам.

Уч. 8: Может он соскучился без разговора?

(Протокол методологического семинара ЦПРО БГУ № 24 от 1 марта 2012 г.)

Как следует из представленного выше фрагмента стенограммы, предметом анализа участников методологического семинара стали высказывания партнеров экзаменационного диалога. Большая часть наблюдателей отмечает странную «несообщаемость» ответа студентки, размещенность ее речи «внутри» речи преподавателя, преобладание высказываний экзаменатора и в целом его активности над высказываниями и активностью экзаменуемой. При этом никто из участников методологической дискуссии не склонен рассматривать данное экзаменационное взаимодействие как ситуацию оценки знаний студента преподавателем. Участник 8 даже формулирует некоторую компромиссную версию наблюдаемого события, согласно которой «экзамен это не только контроль — это обучение», тем самым проявляя определенную чувствительность к «нетаковости» происходящего.

В то же время негласно все аналитики разделяют убеждение о принадлежности воспринимаемой ими ситуации к образовательным отношениям в целом и их экзаменационной разновидности в частности. Это значит, что в материале видеоролика присутствуют некие реквизиты, мобилизующие доверие зрителей, побуждающие их видеть на экране не спектакль «Экзамен», не повседневный разговор или коммуникацию экспертов, а событие образовательной жизни, пусть и отступающее в чем-то от идеальной модели. С нашей точки зрения, к этим реалиям следует отнести не столько мелькающие на экране институциональные характеристики: учебную аудиторию, расстановку мебели, экзаменационные ведомости и веер экзаменационных билетов, сколько поведение партнеров по взаимодействию: их диспозицию, стиль общения, действия и движения, которые вкупе с институциональными обстоятельствами производят соответствующий эффект восприятия¹. Понятно,

¹ «В относительном производстве значения используются не только слова и действия собеседников. В нем оказываются задействованными различного рода объекты и определенные материальные условия. Так, дискурс бейсбола будет зависеть не только от форм поведения, но и от таких объектов, как биты, перчатки и мячи, а эти формы координации будут опосредованы и ограничены игровым полем» [130, с. 123].

что действия вне «игрового поля» экзамена будут восприниматься как недо-стоверные, а несоответствующие экзамену предметы, например теннисные ракетки, как не относящиеся к делу или придающие экзамену несерьезное выражение. С этой точки зрения действительным актором ситуации выступает само событие экзамена, подчиняющее все его элементы своей композиции и динамике. Конечно, участники события обладают достаточно большим диапазоном возможностей в смысле импровизации, однако именно диапазоном, а не абсолютным произволом.

В случае же, например, инсценировки экзамена в реквизитах события должны были содержаться элементы, если не прямо указывающие, то намекающие на его условный характер. В данном случае, судя по всему, воспроизводимое на экране монитора явление экзамена таких указаний не содержало. Вместе с тем следует, однако, учесть тот факт, что участники дискуссии имели дело с видеозаписью экзамена, а не присутствовали на нем непосредственно. Это означает, что в формировании образа события «Экзамен» принимали участие технические средства (видеокамера + компьютер), которые формировали рамку события, центрируя внимание наблюдателей на фигурах экзаменатора и экзаменуемого, делая их разговор центральным событием восприятия. Аудитория (готовящиеся отвечать студенты) не попала в видоискатель и, соответственно, техническим образом была исключена из данного социального события. В то же время для некоторых аналитических перспектив, например социальной драматургии И. Гофмана, такое исключение означало бы существенную редукцию исследуемого предмета¹. Мы использовали «аргумент от Гофмана» для того, чтобы показать, что аналитическая установка участников обсуждения была обусловлена целым рядом технических и теоретических условий, не говоря уже о социально-психологических условиях самой дискуссии, и в этом смысле само обсуждение не может быть понято, как отражение экзаменационных событий, а лишь как определенная практика взаимодействия с «объектом», выявление которой и представляет задачу нашего критического анализа.

Вед.: Мне кажется, что там есть подсказка, он сам делает ее. Когда он спрашивает, как она будет повышать свою квалификацию в будущем. Помните. В прошлый раз я говорил о проблеме времени? Часть событий экзамена они поворачиваются в будущее. Она говорит: «Возможно использование...» Он перебивает: «Не говори, что возможно, говори, что будешь делать!» Он хочет, чтобы ее речь была полностью сформулированной и размещенной в будущем. В будущем, в котором располагается и вся конфликтная среда экзамена. Он

¹ Наличие аудитории превращает действующих лиц в актеров, а их действие анализируется Гофманом как «исполнение» (или «выступление»). С этой точки зрения все проявления деятельности данного участника в данном эпизоде влияют на других участников взаимодействия. «Взяв одного конкретного участника и его исполнение за базисную точку отсчета, можно определить другие категории исполнителей как публику, аудиторию, наблюдателей или соучастников» [21, с. 47].

расценивает ее речь как робкую, неуверенную, и все его усилия направлены на то, чтобы вывести ее на более жесткую линию, хотя бы в отношении той студентки, которая махала ручкой. Его реагирование не содержательно, а напоминает психологическое манипулирование. Что она говорит, мне кажется, его не очень интересует.

Уч. 8: Вот модус ее говорения его и интересует. Если студент не говорит о том, что будет делать, то это его не удовлетворяет в любом ответе.

Вед.: Мне кажется, что преподаватель, который занимается консультированием, есть понимание его главной составляющей — клиент должен доверять консультанту. Знает он или не знает, если клиент недоверяет, то никакого консультирования не будет. А доверие клиента это индикатор внутренней уверенности консультанта. Поэтому важна постановка голоса, голоса как материального эквивалента того ядра, на которое клиент может опираться, когда он находится за ситуацией раскачивания...

Уч. 3: А как это связано с требованием?

Вед.: С требованием? А, он требует говорить о будущем, как об уже свершившемся будущем. Все, что определяет экзамен — это обещание некоего будущего, но, поскольку это отсроченное будущее, то все, что она может предложить сейчас в качестве индикатора своего знания — это эта вот уверенность. Голос, который готов подхватить, удержать любые содержания, которые консультант использует при работе с клиентом. Почему преподаватель начинает раскачивать лодку? К чему эти «пятисекундные» воспоминания о человеке, который выбросился из окна в результате консультирования? (Смех). Он предлагает ей ситуацию: Ты разговариваешь с человеком, а он вскакивает и выбрасывается из окна. То есть подводит к какому-то пределу, к чему-то, что невозможно на самом деле. Человек пришел лечиться, сделать небольшую психокоррекцию и увидел, что консультант почему-то выскочил в окно. (Общий смех).

Уч. 6: Ну, да. Он в практическую модальность, да, поворачивает разговор. Строит его как своеобразный кейс. Обстоятельства и твои действия...

Уч. 8: Ну, да, да... Квазипрактические обстоятельства.

Вед.: То есть такой предельный жест пациента, клиента, а с другой стороны, на экзамене нужно отвечать. Что такое принципы? Прокручивать какие-то моральные величины, абстрактные величины, которые непонятно как подсоединяются к конкретной практике.

Уч. 3: В принципе это преподаватель добивается того, чтобы ситуация работы с клиентом была представлена в тексте.

Вед.: И он, что он делает? Своими вопросами он как бы вносит различия и требует от нее понимания этого различия. Есть абстрактные принципы, которые должен знать консультант, и есть язык практической ситуации. Вопрос не в том, хорошо ли она знает и то, и другое. А в том, может ли она их связать. Возникает момент, когда он предлагает ей эти два горизонта, в ее сознании возникает разрыв, через который проваливаются все содержания учебы там, экзамена. По существу, он эту линию проводит во всех собеседованиях. То есть для себя я выстраиваю такую темпоральную линию: есть прошлое, собранное на экзамене, и то, чему преподаватель апеллирует — личный опыт студента. Этот опыт может быть подсказкой или, наоборот, чем-то, что ему мешает. И есть часть объектов, асимметрично расположенных в будущем. Как часть того, что экзамен полагает уже выполненным. А сам экзамен это временное короткое замыкание между двумя этими порядками событий. То есть насколько эффективно студент может взаимодействовать в контексте этих двух времен.

|| Уч. 6: Понятно, понятно...

|| Вед.: В этом смысле педагог не привязан к тому, что студент говорит.

|| Уч. 8: Так вот это и бросается в глаза — он не оценивает содержания.

|| (Протокол методологического семинара ЦПРО БГУ № 24 от 1 марта 2012 г.)

В данном извлечении виден переход дискуссии семинара от контентуальной ориентации к контекстуальной. Участники обсуждения ставят вопрос о действии высказываний и обнаруживают, что для экзаменатора важным был не ответ студента как таковой, сколько та позиция, которую занимал говорящий в ходе экзаменационного диалога. Ведущий семинара в этой связи отмечает использование экзаменатором прямого указания: «“Не говори, что возможно, говори, что будешь делать!” Он хочет, чтобы ее речь была полностью сформулированной и размещенной в будущем. В будущем, в котором располагается и вся конфликтная среда экзамена».

Его поддерживают (реплики участников 6, 8, 3):

— Ну, да. Он в практическую модальность, да, поворачивает разговор. Строит его как своеобразный кейс. Обстоятельства и твои действия...

— Ну, да, да... Квазипрактические обстоятельства.

— В принципе это преподаватель добивается того, чтобы ситуация работы с клиентом была представлена в тексте.

О чем говорят отмеченные нами обстоятельства? Прежде всего об изменении регистра коммуникации. Эти изменения обнаруживают себя:

В смене аспекта обсуждения (с содержательного аспекта на прагматический).

В смене позиции восприятия (с индивидуальной перспективы на коллективную).

В смене речевой практики (с критической и нейтральной на конструктивную).

В смене образовательного отношения (с экзамена как составной части образования на экзамен как автономное событие).

Кроме этого, мы можем констатировать наличие определенной корреляции между трактовкой события экзамена участниками дискуссии и событийными изменениями порядка семинара. (В последнем случае речь идет, разумеется, лишь о тенденции.)

В предложенной участниками перспективе экзамен представлен как действительное событие образования, в котором экзаменатор за счет дискредитации содержания («в современной литературе можно прочитать все что угодно», читай: «все, что ты говоришь, не имеет особого значения») решает задачу перевода студента из позиции наблюдателя в позицию участника жизненной ситуации. В той мере, какой позиционная динамика себя обнаруживает, в той преподаватель склонен позитивно оценивать ответ студента. С этой точки зрения становится понятной дестабилизирующая активность преподавателя, зафиксированная нами в протоколе видеофрагмента. (Об этом свидетельствуют как многочисленные «м-м-м» студента, так и россыпи вопросов, которые обрушивает на экзаменуемого экзаменатор, провоцируя рас-

теряяность последнего.) Нестабильность позиции экзаменуемого выступает принципиальным условием ее образовательного смещения. В то же время одной нестабильности, как следует из протокола экзамена, недостаточно, и преподаватель активно конструирует семиотическое пространство, в направлении которого должен осуществляться дрейф позиции студента:

|| Пр.: «Вы заканчиваете свое обучение на факультете (0,5) занимаетесь психоконсультированием (.) так (.) ценным является повышение своего профессионализма (.)». (Стенограмма видеозаписи экзамена от 18 июня 2010 г.)

Преподаватель обозначает условные обстоятельства, в которые студент должен поместить свое высказывание, причем его залог не должен быть гипотетическим. Или, другими словами, экзаменуемому необходимо сменить режим риторики с дескриптивной на перформативную.

Из отмеченного нами следует, что и интерпретация событий экзамена, и ход семинарской дискуссии обнаруживают в своей динамике определенное сходство. Это сходство состоит в наличии переходной тенденции, микротрансформации условий коммуникативного взаимодействия или дискурса события. Взаимодействие участников экзаменационного события (в терминах его обсуждения) приобретает характер новой условности (квазипрофессиональной ситуации), но и интеракция методологического семинара, освобождаясь от связанности высказываний индивидуальными перспективам, начинает функционировать в режиме социального целого, дискурсивного сообщества (среды коммуникации), порождающего позитивную интерпретацию наблюдаемого события.

Однако, несмотря на отмечаемую нами (и подтверждаемую материалами протоколов) динамику и ее воплощенность в высказываниях участников, сложно говорить об осознанном характере этих взаимодействий, а если и можно, то только *post factum*. То, что мы наблюдаем, скорее коммуникативный процесс, продвигаемый усилиями партнеров, чем неизменное в своей консистентности событие. Процесс сам выступает «действующим лицом», живым топосом присутствия, неразрывно связанным с активностью производящих его суждений. С этой точки зрения и участники экзаменационных отношений, и участники методологического семинара выступают и как агенты дискурса, и как его создатели, провоцируя действующей событийной формой те методологии исследования, которые объединяют либо приверженцев структурного детерминизма, либо сторонников централизованного на субъекте действия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отмеченная нами особенность генеза и реализации социальной формы является, с нашей точки зрения, серьезной проблемой для образовательных исследований, стремящихся стабилизировать свой предмет. В рассмотренном нами случае взаимодействовали две изменяющиеся и сложно взаимодей-