

- ма: региональная интеллектуальная среда в эпоху перемен // Культура и власть в условиях коммуникационной революции. М., 2002. С. 378–415.
7. Культура интерпретации до начала Нового времени. М., 2009.
 8. См.: Эко У. Как написать дипломную работу. М., 2003.
 9. См.: Рубел П., Чезринец М. Исследовательские стратегии в современной американской культурной антропологии: от «описания» к «письму» // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 85–101.
 10. Пвее-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М., 2008.
 11. Даудрих Н.И. Рецепция социального знания и типы цитирования в научной периодике // Социальные науки в постсоветской России. М., 2005. С. 302–322.
 12. Grafton A. The Footnote: A Curious History. Harvard university press, 1999.
 13. См.: Зенкин С.Н. Комментарий и его двойник // Новое литературное обозрение. 2004. № 66. С. 75–81.
 14. См.: Гудков Л.Д., Дубин Б.В. Образ книги и ее социальная адресация (опыт социологического описания) // Гудков Л.Д., Дубин Б.В. Литература как социальный институт: Статьи по социологии литературы. М., 1994. С. 195–259.

STEPANOV B. COMMUNICATION DIMENSION OF SCIENCE IN TEACHING THE ACADEMIC WRITING

The forthcoming introduction of academic writing courses into the curriculums of Russian universities makes the discussion of tasks and methods of teaching relevant. This article gives some reflections on one of the strategies of teaching such course based on the communicational analyses of scientific text. Author demonstrates the efficiency of this approach in teaching of writing review.

Keywords: academic writing, scientific text, teaching methods, communication, reading, university, review, abstract, quotation, commentary.

**Г.А. ОРЛОВА, доцент
Южный федеральный
университет**

Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе

Специфика преподавания дискурс-анализа в университете рассматривается из перспектив практической аналитики. Анализируя собственный опыт преподавания, автор обсуждает условия эффективного чтения курса.

Ключевые слова: дискурс-анализ, практическая аналитика, методика преподавания, *blended learning*.

Ситуация в исследованиях, ориентированных на использование качественных методов анализа текста, может быть охарактеризована как движение к детализации и проработке базовых аналитических процедур. В этих обстоятельствах вольное использование имени “метод” и общие эпистемологические декларации о “дискурсивной политике памяти” или “нарративных механизмах идентификации” уже не ка-

жутся ни достаточными, ни отвечающими ожиданиям локального академического сообщества. Аналитические действия, десять лет назад воспринимавшиеся как откровение, теперь – и это в лучшем случае – выглядят не то первичной артикуляцией проблемы, не то черновым наброском программы исследований. На повестке дня – вопрос об овладении методом.

Это в полной мере касается анализа дис-

курса (или, точнее, аналитик дискурса, если иметь в виду множественность подходов и техник в этом поле), опознанного в последние годы российскими исследователями в качестве модного междисциплинарного ресурса и безотказного инструмента для установления соотношений между языком и социальными практиками [1–4]. Авторы, определяющие сегодня политики анализа дискурса, нередко возражают против его инструментализации. Скажем, Тьен ван Дейк настаивает на том, что развиваемый им критический анализ дискурса следует рассматривать в качестве общей аналитической перспективы, поскольку для решения дискурсивных задач могут рекрутироваться самые разные методы – от конверсационного анализа и анализа нарратива до медиа-анализа [5, р. 349]. Нередко вопрос об овладении техникой анализа вообще выносится за скобки, как это происходит, например, у Джорджа Псатаса, возлагающего особые надежды на развитие аналитической ментальности [6]. Тем не менее и в конкретных эмпирических исследованиях, и в многочисленных (как правило, англоязычных) пособиях по анализу дискурса [7–11] последний все чаще опознается в качестве метода и описывается в виде стратегических алгоритмов действия. Довольно симптоматично, что сегодня практические руководства заметно потеснили теоретические манифесты, с которых начинались рассуждения о порядке обращения с дискурсом в 1970-е гг. [12–13], а университетские курсы, посвященные дискурсивной аналитике, перестали быть диковинкой.

Те, кто обучает студентов анализу дискурса, признают, что это – нелегкое дело. Освоение этого метода в аудитории осложняется его неразрывной связью с практическим действием исследователя, о чем говорит Джонатан Поттер¹, для которого владение дискурс-анализом оказывается сродни умению ездить на велосипеде [14]. Отсутствие жестких алгоритмов, необхо-

димость всякий раз настраивать аналитический инструментарий на работу с конкретной дискурсивной практикой, чувствительность к контекстам, будучи несомненными достоинствами данной аналитической техники, превращают устройство образовательной сцены для обучения дискурс-анализу в непростое занятие. Сложности иного рода обусловлены междисциплинарным статусом дискурса и техник его анализа. Аналитическое открытие дискурса стало одним из важнейших результатов лингвистического поворота, что потребовало от социального исследователя компетенций языковеда, адаптированного к решению неспецифических для лингвистики задач в ходе работы с высказываниями, текстами, речевыми практиками. Остроумное замечание одного из представителей французской школы о том, что всякий изучающий дискурс должен сначала стать лингвистом, а потом забыть лингвистику, превращается в методическую загадку для преподавателя, осуществляющего эту двухходовую операцию в конкретной образовательной ситуации. Курсы академического письма и критического мышления, которые вполне могли бы подготовить студентов социогуманитарных факультетов к вступлению в порядок аналитики и рефлексии по поводу формы текста, в учебных планах большинства российских университетов все еще отсутствуют.

И все же я убеждена, что дискурс-анализу (как и другим качественным методам) можно и нужно учиться в университете. Быть может, именно на обучение аналитике следует делать ставку в ситуации реформы гуманитарного образования и адаптации его к новым обстоятельствам производства и потребления знаний о человеке и обществе. Однако этот режим обучения требует внесения корректив в привычные методики проведения университетских занятий. Основываясь на своем опыте преподавания дискурс-анализа, я попробую составить реестр поправок к формату учебного кур-

са, ориентированного на практическую аналитику.

За десять лет мне довелось говорить о дискурсе под вывесками разных курсов («Дискурсивная психология власти», «Введение в дискурсивную психологию», «Дискурсивные исследования», «Дискурсивная аналитика визуальности», «Основы анализа дискурса», «Дискурс и разговор») в разных аудиториях (пятикурсников-психологов, магистрантов-филологов, третьекурсников – визуальных исследователей, исследователей-социологов)². Курс неоднократно изменял свой формат, но общая логика его трансформации заключалась в движении от монологического изложения теории, одобренной аналитическими кейсами, к совместному исполнению аналитики.

Ниже описаны детали настройки университетского курса на практическую аналитику.

1. Ничего не оставлять без/вне анализа, превратить практическую аналитику в базовую образовательную ситуацию курса – примерно так я бы сформулировала первое минимальное требование к аналитическому курсу. Что это значит? Во-первых, вместо готовых определений и классификаций предлагать пакеты теоретических и эмпирических материалов, из которых эти дефиниции и типологии могут быть выведены студентами в ходе самостоятельной аналитической работы³. Во-вторых, не вводить ни одной аналитической модели без ее освоения в ходе практического анализа. В-третьих, имеет смысл применять аналитические техники не только к эмпирическим материалам, но и к теоретическим текстам (в том числе и к тем, в которых эти техники описываются и вводятся в обиход). Обнаружение «дефектов контекстуализации» у дискурсивных психологов, «идеологической ангажированности» высказываний у критических аналитиков дискурса и «борьбы за значение» у авторов политической теории дискурса не является самоцелью, а служит ресурсом для укрепления

теоретической рефлексии студента(ки) и формирования у него (неё) аналитической метапозиции. В-четвертых, полезно превращать актуальную ситуацию коммуникации в ситуацию аналитическую, поддерживая тем самым конструирование аналитической оптики и её встраивание в повседневные практики. Студенческий вопрос и условия его возможности, формула опоздания и совершаемое с её помощью действие, диалог на перемене и поддерживаемое в ходе него распределение коммуникативной активности – все это может быть использовано для «выращивания» практической аналитики. В-пятых, теорию важно заставить работать за пределами аудитории. Потому имеет смысл ввести в учебный обиход разбор случаев и ситуаций, собранных студентами в течение недели и предлагаемых ими своим коллегам для обсуждения. С этих «аналитических пятиминуток» неплохо начинать занятие. Наконец, отдельное – и совершенно особое – место я стараюсь отводить анализу тех исследовательских материалов, что уже собраны студентами к моменту начала курса или собираются ими по ходу курса. Нет более действенного способа освоить анализ дискурса, чем использовать его для нужд своего собственного исследования.

2. Отказ от традиционного разделения лекций и практических занятий позволяет мне перераспределить образовательную активность в пользу аналитики, не поддерживающей разрыва между автономным теоретическим и прикладным действием⁴. При такой постановке вопроса существенно усложняется и дифференцируется структура отдельного занятия. Она становится принципиально мозаичной, позволяющей компактно поддерживать различные формы студенческой активности и не позволяющей преподавателю монополизировать право высказывания. В ситуации аналитического курса аудиторную работу с фрагментами оригинальных теоретических текстов я предпочитаю переска-

зу теории; считаю непродуктивным классический семинар, оторванный от практика; стараюсь переводить свои высказывания в формат теоретического/контекстуального комментария к разбираемому тексту/случаю⁵ или же превращать их в инструмент для модерирования студенческого обсуждения.

3. *Отказ от жестких аналитических алгоритмов и образцов анализа* – принципиальное условие для эффективного сопровождения курса. Он вынуждает студентов искать решения, адекватные локальной ситуации, и формирует у них готовность работать с дискурсивной аналитикой как открытой системой, «настраиваемой» всякий раз на новую задачу.

4. Для меня важно использование в ходе занятия *максимально дифференцированного материала*, анализ которого требует разных форм аналитической активности и репрезентации её результатов (групповой/индивидуальной; графической/текстовой; устной/письменной и т.д.). Подбирая гетерогенный материал для анализа, я комбинирую фрагменты транскриптов интервью и фильмов, аудиозаписи и фотографии, материалы Интернет-форумов и выдержки из исследовательских дневников⁶. Поддержание разнообразия – не только залог эффективного управления вниманием, но и форма знакомства студентов с перспективными аналитическими объектами, а также способ развития чувствительности к совместимости объекта и конкретной техники дискурс-анализа.

5. *Создание и постоянное пополнение коллекции аналитических случаев и материалов* представляется мне одним из базовых условий успешности курса, ориентированного на аналитику и освоение метода. Аналитический курс требует больших ресурсов. Особое внимание я стараюсь уделять материалам, собранным в ходе реальных качественных исследований. С благодарностью включаю в коллекцию материалы, подаренные студентами.

6. *Использование не только синхронных, но и диахронных режимов аналитического сопровождения базовых тем и техник*. Стараюсь уточнять и детализировать их по ходу курса, при необходимости возвращаться, поясняя специфику работы с ними в новых ситуациях и на новых объектах. Хорошо себя зарекомендовало заполнение студентами на протяжении всего курса сводной таблицы, куда они заносили аналитические ситуации, эмпирические объекты, круг задач, задействованные дискурсивные техники и их комбинации. Эта инвентаризация аналитики позволила аккумулировать полученное на практике (и зачастую довольно зыбкое, легко исчезающее без специальной фиксации) знание и артикулировать не только личный, но и групповой опыт анализа дискурса.

7. Сколь бы эффективной ни была аналитическая работа в аудитории, её необходимо с известной регулярностью переносить в другие пространства. *Использование дистанционных режимов и цифровых образовательных платформ параллельно с аудиторными занятиями (blended learning)* [18] – важная часть полноценного сопровождения аналитического курса. Проработка некоторых аналитических случаев, заданий, вопросов в режиме Интернет-коммуникации способствует более тщательному и самостоятельному освоению техник и приемов анализа. Форумы, доступные слушателям материалы и открытые обсуждения позволяют создать и поддерживать насыщенную образовательную среду. Возникает дополнительная возможность для формирования индивидуальных образовательных траекторий слушателей. Дистанционная поддержка ростовских курсов осуществляется мною через Цифровой кампус ЮФУ, а курсов, читаемых в ЕГУ (Вильнюс), – через оболочку Moodle. Аналитическая активность, проявляемая студентом на виртуальных образовательных площадках, к тому же является исчисляемой рейтинговой активностью.

8. *Предпочтительной формой оценивания результатов освоения аналитического курса мне представляется накопительная система*, позволяющая совместить учет активности студента на протяжении всего курса (его работу в режиме Интернет-коммуникации и во время аудиторных занятий) с формами рубежного контроля, сопровождающими завершение работы в каждом модуле. Объем и состав заданий варьируется в зависимости от объема и специфики курса. Как правило, это дуплет теста, содержащего задания на знание теории и аналитические задачи, и мини-проекта, позволяющего студентам апробировать конкретную дискурсивную технику на практике. Иногда к заданиям

добавляется отзыв на работу коллеги или небольшое эссе на тему «Как я осваивал(а) дискурс-анализ». Продуктивной, но трудоемкой формой отчетности является составление портфолио, куда входят все материалы (конспекты, заметки, раздаточные материалы, работы, записи лекций, ксероксы самостоятельно осваиваемых текстов, сообщения на Интернет-форумах), накопленные студентом(кой) в ходе освоения курса. Важно не только собрать, но и упорядочить, а также прокомментировать эти материалы. Портфолио становится в некотором роде архивом практики, идеальной формой сборки личного аналитического опыта, опыта дискурсивной аналитики – в том числе.

Примечания

¹ Поттер представляет один из самых серьезных университетских расадников дискурс-анализа в Европе – департамент социальных наук Университета Лафборо (Великобритания). С 1987 г. при участии Чарльза Энтэки, Майкла Биллинга, Дерекка Эдвардса и Джонатана Поттера в университете действует DARG (Группа дискурса и риторики), проявляющая интерес к широкому спектру дискурсивных вопросов, в том числе методическим (<http://www.lboro.ac.uk/departments/ss/centres/darg/dargindex.htm>).

² «Дискурсивная психология власти» и «Дискурсивная аналитика визуальности» – это большие четырехкредитные курсы для специалистов и бакалавров с аудиторной нагрузкой 72 и 64 часа соответственно, а «Дискурс и разговор» – компактный вариативный курс, заказанный факультетом филологии и журналистики для магистрантов, обучающихся по программе «Прикладная коммуникативистика». Азы дискурсивной аналитики и основные подходы к анализу дискурса упакованы в четыре базовых модуля («Дискурсивный поворот», «Английская дискурсивная психология», «Критический анализ дискурса» и «Французская дискурсивная теория»). В зависимости от специализации в курс могут включаться дополнительные модули (у психологов это «Дискурс и

постмодернистская психология» и «Дискурсивное производство психических артефактов») или же отдельные тематические блоки внутри основных модулей (так, визуальные исследователи обречены устанавливать соотношение между конкретной техникой анализа дискурса и визуальностью). В небольших курсах, напротив, количество модулей может сокращаться, а секвестрированные темы – переводиться в факультативный режим или оставаться на самостоятельную проработку. Таким образом, курс превращается в конструктор, а его гибкий дизайн позволяет откликаться на дискурсивные запросы самых разных исследовательских и образовательных сред.

³ Скажем, на первом же занятии студенты вместо стандартной типологии дискурс-аналитических подходов получают пакет классических для дискурсивной аналитики текстов (четыре текста объемом по одной странице) вместе с заданием (напр.: выявить и описать, какие конкретные действия совершает автор каждого из фрагментов, анализируя дискурс? С какого рода аналитическими объектами он работает? Какие концептуальные ресурсы при этом использует? Какое операциональное понимание дискурса всякий раз вытекает из практического порядка его действий? Как может быть охарактеризовано сходство и разли-

чие аналитических действий в разных подходах к дискурс-анализу?). Таким образом, анализ дискурса изначально позиционируется как система практических действий, буквально становится «деланием анализа» [15]. А обычно сложное для понимания абстрактное определение «дискурса» вводится через локальную аналитическую практику и тем самым наполняется конкретным инструментальным содержанием. Еще более радикальный практический дебют курса предлагает Никола Вудс [16]. Его студенты выступают в роли наивных аналитиков еще до знакомства с дискурс-анализом. Вудс просит слушателей собрать небольшие коллекции текстов и проанализировать их в свободной манере на предмет связности, жанровой принадлежности, порядка производства значений, связи с социальной практикой etc. и, таким образом, вводит в круг проблем дискурсивной аналитики. Общий – практический – знаменатель наших с Вудсом действий может быть описан в категориях «логики практики», практики преподавания университетского аналитического курса.

⁴ От разделения теоретического и прикладного знания в масштабе не курса, но области знания еще в 1970-е годы предложил отказаться Кеннет Джерджен, изобретающий из социально-конструкционистской перспективы новое – по сути, аналитическое – будущее для науки психологии [17].

⁵ Это не означает, что знакомство с теорией превращается в импровизацию или исчезает – скорее, изменяется способ её преподнесения. Так, одна из самых сложных тем курса – «Теоретические источники французской школы анализа дискурса» – дается мною не в форме лекционного обзора влияний марксизма, (пост)структурализма и лакановского

психоанализа, а через медленное чтение фрагмента Альтюссера. По ходу разбора текста, на полях которого я ввожу необходимую теорию, студенты на конкретном материале обсуждают, что значит использовать структуралистские ключи для описания работы идеологии или задавать вопрос о производстве субъекта из лакановской перспективы. Каждое выведенное теоретическое положение тут же сопровождается аналитическим случаем, предлагаемым для разбора. А значит, лекция, семинар и практикум присутствуют в этом занятии одновременно, подчиняясь не столько правилу разделения учебных жанров, сколько требованиям образовательной аналитической ситуации.

⁶ Так, знакомство с позиционной теорией Рома Харре (модуль «Дискурсивная психология», один академический час) включает: а) аудиторную работу с англоязычным фрагментом текста Харре (страница) и/или комментарием к нему на русском языке (страница) из расчета 7 минут – чтение (вопросы к текстам и дополнительная концептуальная информация выведены на слайды), 10–13 минут – обсуждение; б) анализ фрагмента фильма «Чудесница» А. Медведкина с помощью позиционной теории (3 минуты – просмотр, 5–7 минут – обсуждение с вычерчиванием позиционной схемы на доске и выяснением специфики визуальных ресурсов позиционирования); в) анализ транскриптов биографических интервью (фрагменты из четырех интервью общим объемом 1,5 страницы), применительно к которым позиционная теория может быть использована максимально тонко (из расчета 5 минут – чтение, 10 минут – обсуждение с фиксацией результатов анализа на доске).

Литература

1. Степанов Ю. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю. Степанова. М.: РГГУ, 1995. С. 35–73.
2. Макаров М. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
3. Кожемякин Е. Дискурсивный подход к изучению культуры // Современный дискурс-анализ. Вып. 1. Т. 1. 2009.
4. Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Павловой, И. Зачесовой. М.: Институт психологии РАН, 2007.
5. Dijk T., van. Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen and H. Hamilton (Eds.), The Handbook of Discourse Analysis, Blackwell Publisher Ltd, 2001. P. 352-372.
6. Psathas G. Conversation Analysis: The Study of Talk in Interaction. – L.: Sage, 1995.
7. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge UP, 1985.

8. Gee J. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. L.: Roulledge, 1999.
9. Johnstone B. Discourse Analysis. Blackwell Publishing, 2002.
10. Phillips N., Hardy C. Discourse Analysis: Investigating Process of Social Construction. L.: Sage, 2002.
11. Wodak R., Chilton P. A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins PC, 2005.
12. Фуко М. Порядок дискурса // М. Фуко. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с франц. М., Касталь, 1996. С. 47–97.
13. Пёше М. Прописные истины: Лингвистика, семантика, философия// Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса / Под ред. П. Серио: Пер. с франц. М.: Прогресс, 1999. С. 225–291.

ORLOVA G. PRACTICAL ANALYTICS: TEACHING DISCOURSE ANALYSIS THROUGH THE UNIVERSITY CURRICULUM

Peculiarities of discourse analysis teaching in university curriculum are discussed from the point of view of practical analytics. By detailing her own pedagogical experience author exposes how to teach a method successfully.

Keywords: discourse analysis, practical analytics, teaching techniques, blended learning.

**А.М. ПЕРЛОВ, доцент
Российский государственный
гуманитарный университет**

«Чего хотеть» и «как объяснить»: эволюция курса по основам академической работы

В статье прослеживается, как строилось преподавание авторского курса «Основы исследовательской работы» в РГГУ и ГУ–ВШЭ с 2002 г. по настоящее время. Стратегия преподавания курса связывается с выявлением наиболее значимых дефицитов в подготовке студентов и с поиском способов их преодоления. В настоящее время этот учебный курс адаптируется для самостоятельного использования студентами выпускных курсов гуманитарных специальностей и их научными руководителями; приводятся адреса веб-страниц, на которых размещаются ресурсы и описание курса.

Ключевые слова: академическая работа, исследовательская работа, исследовательские компетенции, выпускная квалификационная работа, гуманитарное знание, подготовка исследовательского проекта, научное руководство, обратная связь в преподавании, самоучитель академической работы, магистратура, аспирантура.

Данная статья ставит перед собой несколько задач. Прежде всего – послужить своего рода «вводкой», «рамкой» и «постановкой проблемы» для других работ в подборке; представить общую схему того, как может выглядеть в российском гуманитарном вузе курс по основам академической

или исследовательской работы. Для этого обобщается опыт преподавания нескольких курсов, читавшихся в Институте европейских культур¹ с 2002 г., в РГГУ – с 2007 г. и в ГУ–ВШЭ – с 2008 г. Делается попытка увидеть основные моменты и «повороты» в истории формирования и развития курса не

¹ Институт был создан в 1995 г. как совместный проект РГГУ, Института русской и советской культуры им. Ю.М. Лотмана Рурского университета (Германия, Бохум) и Высшей школы социальных исследований (Франция, Париж), как учреждение, предоставлявшее второе высшее образование. С 2007 г. функционирует как международный учебно-научный центр «Высшая школа европейских культур» в составе РГГУ (<http://www.iek.edu.ru>), является магистратурой.