



УДК 316

ЦИФРОВОЙ СТИЛЬ ЖИЗНИ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ В АУДИТОРИИ: ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕННОСТИ*

© В. А. Лехшиер

Лехшиер Виталий Леонидович

доктор философских наук

профессор кафедры
философии гуманитарных
факультетов

Самарский государственный
университет

e-mail: lekhtsiervitaly@mail.ru

В статье рассматривается понятие цифрового стиля жизни, вводимого современными социологами в отношении явления мобильности, и применяется к анализу актуальных образовательных коммуникаций с участием «цифровой молодежи». Основной объем статьи посвящен анализу тех ситуативных интерактивных эффектов, которые порождает наличие персонального гаджета на занятии. В центре статьи — проблема вовлеченности в процесс занятия (лекции, семинара), по-новому актуализируемая при обращении во время урока к гаджету. В качестве языка описания и анализа проблемы вовлеченности использован главным образом научный аппарат теории фреймов Ирвинга Гофмана. Некоторые темы поднимались с опорой на опубликованные в научной литературе результаты этнометодологических исследований лекции как обычной аудиторной коммуникации.

Ключевые слова: цифровой стиль жизни, аудиторная коммуникация, вовлеченность, гаджет, ситуативные эффекты, лекция, семинар.

1

Энтони Эллиот и Джордж Урри, развивая свои предыдущие идеи в книге «Мобильные жизни», поднимают ранее не затрагиваемую Урри тему, связанную с новыми технологиями, порождающими и новые мобильности. На приме-

* Текст подготовлен в рамках грантового исследования «Влияние новых цивилизационных факторов на традиционные образовательные форматы университета» (грант РФФИ, № 14-06-00181).

ре 44-летней специалистки рекламного отдела Сандры Флетчер, замужней матери троих детей, делящей свою жизнь между домом в Лидсе и офисом в Лондоне, где она вынуждена бывать по нескольку суток, австралийский и британский социологи вводят понятие «цифровой стиль жизни»¹. Этот стиль заключается в постоянном использовании электронных технологий, мобильных и беспроводных устройств. Во время своей четырехчасовой поездки в Лондон на автомобиле Сандра проверяет электронную почту, управляя компьютером голосом, делает различные деловые звонки без помощи рук, диктует на iPhone для своей секретарши письма, используя функцию «звуковой записной дорожки», или отправляет их сама во время перерыва на кофе. В тот момент, когда она ведет машину и не занимается работой, она превращает машину в музыкальную аудиосистему, также пользуясь при этом различными технологиями загрузки треков или их предварительным систематизированием. В течение тех дней, что ее нет дома, она поддерживает связь с семьей посредством телефона, скайпа, электронной почты, факса. Также она посвящает много времени размещению семейных фотографий на специальных интернет-серверах и редактированию отснятых в домашних условиях фильмов при помощи программы iMovie.

Задаваясь вопросом, *что* говорит нам мобильная жизнь Сандры о роли новых цифровых технологий в современных обществах, Эллиот и Урри высказывают важный тезис: «Мы утверждаем, что сегодняшняя культура мобильных жизней в существенной степени создается посредством применения различных миниатюрных мобильностей — мобильных телефонов, портативных компьютеров, беспроводных соединений... Кроме того цифровые технологии также способствуют мобилизации чувств и воздействий, памяти и желаний, мечтаний и тревог. Мы утверждаем, что применение коммуникативных технологий в мобильных жизнях не просто связано с интенсивным преобразованием социальных отношений в цифровую форму, речь идет об обширном и экстенсивном изменении способа эмоционального заполнения, о том, как эмоции сохраняются, вкладываются, возвращаются и, таким образом, реорганизуют личность в более общем смысле»².

Эллиот и Урри, таким образом, предлагают концепцию *миниатюрной мобильности* — прежде всего для того, чтобы охватить существенные компоненты «коммуникации на ходу»³, которая благодаря преимуществам новых переносных устройств становится намного интенсивней, а также чтобы обозначить переплетение цифровых технологий с организационными структурами личности и телом, поскольку миниатюрные программные системы, носимые прямо на теле, опосредуют коммуникации человека с самим собой, другими людьми, внешним миром.

Как отмечают авторы «Мобильных жизней», важное место в историческом развитии миниатюрной мобильности сыграл портативный кассетный про-

¹ *Elliott A., Urry J.* Mobile lives: self, excess and nature. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010. P. 25.

² Там же. P. 27.

³ Там же. P. 28.

игрыватель фирмы «Сони». Он способствовал реорганизации временного и пространственного окружения человека, контекста его переживания: в частности, стала широко распространяться привычка делать одновременно два различных дела. Человек, находясь в обычном шумном пространстве, смог посредством наушников отключаться от него и погружаться в иной, звуковой мир. Наушники — своеобразный медиатор, портал перехода между мирами.

В целом английский социолог выделяет несколько следствий цифрового образа жизни: 1) свобода от определенного местоположения; 2) непрерывная координация коммуникаций, реорганизация времени, «передоговаривание», переход от пунктуального времени к договорному; 3) особое значение приобретает стратегическое планирование передвижений и расписаний, чтобы время в пути не было потрачено впустую; 4) появление технологического бессознательного, по-новому структурирующего психический опыт присутствия и отсутствия; 5) цифровая техника становится новой формой эмоционального сдерживания, необходимого для автономии личности, например, возможности на расстоянии высказать тревогу, сомнение, опасность, волнение; даже самого понимания, что телефон *под рукой*, достаточно для сдерживания тревоги из-за долгого расставания и удаленного местопребывания. Эллиот и Урри тут пользуются идеями британского психоанализа, в частности, теорией объектных отношений Мелани Кляйн и теорией эмоционального контейнирования личности, разработанной Уилфредом Бином. Цифровые объекты становятся такими объектами, в которые инвестируются эмоции, контейнерами для хранения аффектов, чтобы впоследствии «взять» их обратно. Вместе с тем на примере Сандры социологи пишут, что цифровой стиль жизни чреват и противоположными эффектами — попаданием «в ловушку изоляционного бокса»⁴, так что роль новых технологий может распространяться от эмоционального сдерживания до психического поглощения, изоляции.

Описания и экспликации цифрового стиля жизни, сделанные Эллиотом и Урри, имеют значение, конечно, не только для путешествий, не только для перемещений из пункта А в пункт В, но и вообще для современного опыта человека, в том числе локализованного, фреймированного, «оседлого», разворачивающегося в конкретной ситуации здесь-и-сейчас. Миниатюрные коммуникативные мобильности, новые способы переключения между фреймами, парадоксы трансцендирования и изоляции — универсальные характеристики опыта в цифровую эпоху.

В частности, эмоциональная и коммуникативная амбивалентность постоянно обсуждается в рамках дискуссии о когнитивных последствиях цифрового стиля жизни у молодежи, школьников и студентов. Статья «Сбитые с толку? Как гиперстимуляция делает вас смысленной?», опубликованная два года назад в журнале «Wired», содержит на этот счет богатый материал, обобщающий данные многих проведенных за последние годы в США и странах Европы эмпирических (социологических и психологических) исследований по проблеме. Мы узнаём, что современные студенты и школьники обращаются к персональному гаджету в среднем каждые 6 минут, то есть только 6 минут

⁴ Elliott A., Urry J. Mobile lives: self, excess and nature. P. 41.

они могут концентрироваться на выполнении какой-либо задачи, не связанной с цифровым миром; пользователи смартфонов проверяют свое устройство 150 раз в день; смартфон используется подростками в среднем для 18-ти цифровых операций; регулярно используется ими 41 приложение; 7 часов 38 минут подростки проводят за потреблением медиа, а учитывая, что они часто коммуницируют с несколькими медиа одновременно, то содержательно время увеличивается до 10-ти часов 45-и минут. В центре дискуссий стоит проблема влияния практикуемой пользователями гаджетов цифровой *многозадачности*, необходимости и скорости постоянных опциональных переключений на когнитивное развитие, способность удерживать внимание, осмыслять информацию. Эксперты по-разному отвечают на вопрос о последствиях информационной *гиперстимуляции*. Здесь есть огромный разброс оценок: от употребления понятия «цифровое слабоумие» и констатации отрицательного влияния многозадачности на способность к глубоким размышлениям до, наоборот, выводов, что молодежь научилась (и продолжает учиться) справляться с этими отвращениями, вырабатывая способы адаптации цифровых возможностей к учебе и повседневному общению; что «цифровая молодежь» (название книги Kaveri Subrahmanyam, David Smahel), так называемые «многозадачники», показывают более лучшие результаты в образовании благодаря выработанному навыку широкого когнитивного контроля. Эксперты-оптимисты говорят о том, что постоянные переключения, практикование различных видов внимания, совмещение разных его направленностей вырабатывают способность, необходимую в современной жизни и все более востребованную на рынке труда⁵.

Однако все это уже отдельные психологические и социологические темы. Для данной статьи мне важно сузить исследовательскую оптику, тематизировать то, как цифровой стиль жизни учащейся молодежи сказывается на традиционных академических форматах коммуникации, прежде всего на том, что происходит в самих аудиториях во время занятий. Об этом — во второй части статьи.

2

Цифровой образ жизни вошел «внутрь» привычных академических коммуникаций, как аудиторных, так и внеаудиторных. Участники аудиторной интеракции, вооруженные современным гаджетом⁶, являются своего рода *трансформированными акторами* с новыми ситуативными коммуникативными и когнитивными возможностями, а сама подобная интеракция, протекающая *здесь-и-сейчас* в новых технологических условиях, начинает испытывать серьезные модификации, затрагивающие все ее основные параметры. Эти тонкие, не всегда бросающиеся в глаза фоновые модификации ждут своего эмпирическо-

⁵ Cheshire T. Distracted? How hyperstimulation is making you smarter // WIRED. 10 December 13. URL: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2013/12/features/hyperstimulation> (дата обращения: 10.11.2015).

⁶ Будем понимать под современным *гаджетом* (на данный исторический момент) любой портативный девайс, позволяющий работать в Интернете беспроводным образом, имеющий все опции мобильного телефона, фотоаппарата, кинокамеры, текстового редактора, позволяющий работать с приложениями и пр.

го изучения и нуждаются в теоретической фиксации. На каком языке их описывать, какую оптику применить, чтобы сделать видимым влияние цифрового стиля жизни на академические форматы коммуникаций? Какие ситуативные феномены более других подвержены такому влиянию?

Одним из важнейших феноменов, который испытывает на себе очевидное влияние новых технологий, является феномен *вовлеченности* в ситуативную академическую интеракцию, например, лекцию или семинар. Феномен вовлеченности (involvement) в интеракцию, как известно, детально описал Ирвинг Гофман в рамках своего анализа фреймов взаимодействия. «Вовлеченность есть психобиологический процесс, в котором субъект перестает, по крайней мере частично, сознавать направления своих переживаний и познавательного внимания. Это собственно означает сосредоточенность, поглощенность делом (engrossment)»⁷. Фрейм, по Гофману, — это не только схема определения ситуации, но и предписание определенного «режима вовлеченности»⁸ в нее. Гофман обсуждает этот феномен, во-первых, в книге «Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта», прежде всего в главах «Деятельность за фреймом» и «Нарушение фрейма». Здесь он обильно (в своей манере) приводит примеры практик с жесткими и слабыми предписаниями вовлеченности: от воинской дисциплины, церковной службы или театрального представления (максимальные требования к вовлеченности) до настольной игры (мягкие требования к вовлеченности). Несмотря на то, что почти все виды деятельности допускают *сторонние вовлечения*, все же предписания игнорировать события и людей, находящиеся за пределами фрейма, у всех взаимодействий разные, например, у правил дорожного движения или полового общения (примеры Гофмана). Гофман анализирует разные причины для нарушения фрейма, в том числе «естественные» сбои во взаимодействии (по причине различных телесных потребностей) с последующим восстановлением его, а также вводит весьма продуктивное понятие «интеракционной компетентности»⁹, обозначающее умение сохранять вовлеченность вопреки отвлекающим факторам и воспринимать информацию сразу по нескольким каналам передачи — основному и побочным.

Однако в «Анализе фреймов...» феномену вовлеченности уделяется заметно меньше внимания, чем смысловому схематизму в определении ситуации. Также о таком явлении, как *изображение вовлеченности*, ее «эффективная маскировка»¹⁰, упоминается вскользь. Гофман ссылается здесь на свою более раннюю работу «Отчуждение от взаимодействия», где эта тема обсуждается специально на примере анализа обычного разговора. В ней он выделяет такие формы *отчуждения от взаимодействия* или «неадекватной вовлеченности»¹¹, как «поглощенность внешним», «озабоченность собой», «озабоченность взаимодействием».

⁷ Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М. : Институт социологии РАН, 2003. С. 436.

⁸ Вахштайн В. С. Социология повседневности и теория фреймов. СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. С. 229.

⁹ Гофман И. Анализ фреймов... С. 289.

¹⁰ Там же. С. 436.

¹¹ Гофман И. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу. М. : Смысл, 2009. С. 142.

ем» (тем, как протекает беседа, а не ее темой), «озабоченность другими». Феномен «показной вовлеченности»¹² связывается Гофманом с двойной мотивировкой: *тактичной* заботой о других (дабы не «заражать» других отчуждением от взаимодействия и не вызывать цепную реакцию срыва коммуникации) и *циничной* прагматичной заботой о собственной выгоде. «Обязанность вовлеченности» коррелятивна таким образом при определенных обстоятельствах (когда индивид не справляется с ней) с коммуникативной обязанностью ее имитации, однако не слишком демонстративной, чтобы для всех участников беседы не стали очевидны «симптомы скуки»¹³.

В еще более ранней книге «Поведение в публичных местах» Гофман предлагает целый ряд совершенно других дескриптивных аналитических понятий, описывающих практики вовлеченности. Разбирая многочисленные ситуации, принадлежащие «царству нефокусированного взаимодействия»¹⁴, Гофман делит вовлеченность, с одной стороны, на «основную» (main) и «побочную» (side), с другой стороны, на «доминантную» (dominant) и «подчиненную» (subordinate), подчеркивая разность этих оппозиций (так есть разница между курением непосредственно во время основной деятельности и перерывом в работе на перекур). На протяжении книги на примере американского общества он реконструирует «идиомы вовлеченности» («involvement idiom»¹⁵), правила, которые их регулируют и распределяют в публичных коммуникациях. Это касается не только индивидуальной вовлеченности, но и так называемых «взаимных вовлеченностей» (mutual-involvement) в контексте многочисленных собраний. Любопытным моментом его концепции является понятие *барьера для восприятия*, «щита вовлеченности» (involvement shield), *экранирующего* (укрывающего) ее внешние признаки и ее объекты, используемого как для выполнения ситуационных обязательств, так и для уклонения от них, являющегося «характерным атрибутом ситуационного поведения»¹⁶. Во всех своих описаниях Гофман руководствуется интуицией необходимости у актора определенного запаса самоконтроля при выполнении любого *обязательства вовлеченности*, самоконтроля, предохраняющего актора как от полного чрезмерного растворения в деятельности, так и от нарушения ее требований.

Академические аудиторные интеракции в этом смысле — благодатный материал для аналитического применения понятий Гофмана, составляющих в своей совокупности определенный, я бы сказал, в широком смысле *феноменологически релевантный*, язык описания этих интеракций. Неслучайно шюцевская идея типологически разнообразной вовлеченности человека в «множественные реальности», рожденная на пересечении интуитивизма А. Бергсона, психологии У. Джемса и феноменологии Э. Гуссерля, называется Г. С. Батыгиным «социологическим дериватом гуссерлевской “интенциональности”»¹⁷.

¹² Гофман И. Ритуал взаимодействия... С. 153.

¹³ Там же.

¹⁴ Goffman E. Behavior in Public Places. New York : THE FREE PRESS, 1966. P. 34.

¹⁵ Там же. P. 37.

¹⁶ Там же. P. 42.

¹⁷ Батыгин Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана // Анализ фреймов... / Анализ фреймов... / И. Гофман. С. 38.

Я думаю, что эта мысль совершенно справедлива, но более широким ключом: не только потому что ментальная и телесная интенциональность структурно переплетены у классиков феноменологии или потому что Гуссерль в 1917-ом г., по воспоминаниям Ингардена, увидел в интуитивизме Бергсона много общего со своим учением, но и потому что идеи вышеназванных авторов (не только Гуссерля) сыграли свою роль в разных ветвях феноменологического движения (например, интуитивизм Бергсона повлиял на французскую феноменологическую психиатрию). Поэтому гофмановская тематизация организованной спонтанной вовлеченности в ситуацию с некоторыми оговорками вполне может быть вписана в этот контекст.

Сам Гофман в указанных книгах практически не обращался к обычным академическим интеракциям как к сколько-нибудь значимым примерам. Его «Лекция» посвящена, как известно, открытой разовой публичной лекции, которая по ряду установок и ситуативных механизмов отличается от академического занятия преподавателя со своими студентами. Это не только выделенные Гофманом различия между торжественностью, праздничностью первой и рутинностью второго, между желанием получить новый опыт и желанием получить конспект, это также касается и способа вовлеченности. В разовой публичной лекции официальные требования к вовлеченности ее посетителей существенно ниже, чем в обычной, во всяком случае у публичного лектора заметно меньше прав (да и технических возможностей) в области контроля за вовлеченностью не знакомой ему публики и ее корректировки тем или иным публичным способом. Обычно эта задача — присматривать за порядком — возлагается при публичной лекции на ее организаторов.

Обычные аудиторные лекция и семинар — нечто совсем другое. При всей разнице этих типов академических форматов в отношении степени вовлеченности в ситуативный процесс, я буду при дальнейших рассуждениях иметь в виду все же оба этих типа рядовой учебной коммуникации между преподавателем и студентами, хотя любой систематический эмпирический анализ требовал бы их строгого разграничения. Разумеется, описание новой объективной «технологической» проблематизации феномена вовлеченности в такой коммуникации возможно как из перспективы преподавателя, так и из перспективы студента. Ситуативная вовлеченность в занятие оснащенного гаджетом преподавателя, как ни странно, тоже может быть *процессуально* поставлена под сомнение (из перспективы студента). Особенно это возможно тогда, когда определенный отрезок времени на занятии проходит без непосредственной речевой или жестовой активности преподавателя, например, когда студент в течение какого-либо времени делает доклад с места или стоя за кафедрой. Наверняка новые технологические возможности сулят и более крайние случаи выпадения преподавателя из фрейма аудиторного занятия, а именно когда ему нужно срочно ответить на смс или в социальных сетях или даже совершить сделку купли или продажи акций на бирже в режиме реального времени (!), что может трактоваться на языке Гофмана как «упорядоченное отступление», контролируемое участником интеракции, основанное на личном праве на такое отвлечение с последующим возвращением в коммуникацию. Это право сугубо конвенционально (не) гарантируется пре-

подавателю как обладающему особым «статусом участника» академической интеракции, отличным от студенческого.

Все же основное колебание вовлеченности происходит в аудитории со студентами, каковое становится особенно проблемным из перспективы взгляда преподавателя. Формат рядовой аудиторной лекции, потоковой или групповой, и рядового семинара в группе накладывает на студентов определенную «обязанность вовлеченности». Однако при *тактичной* «показной вовлеченности» студента преподавателем допускается отклонение от той ее степени, которая институционально предписана¹⁸. На лекции преподавателю иногда бывает достаточно того, что студент слушает молча, не отвлекает других, не создает помех ведению лекции, не нарушает соответствующего «лицевого фрейма» и время от времени что-то записывает. На семинаре преподавателю иногда бывает достаточно того же самого, в особенности если студент уже ответил или если он не из тех, кого преподаватель собирается спрашивать. Мэру этой достаточности в каждом конкретном случае устанавливает преподаватель. Тут возможны крайности: от внезапной преподавательской просьбы повторить только что сказанное в аудитории вслух, адресованной тому студенту, который с точки зрения преподавателя лишь имитирует вовлеченность или прямо отвлекается на сторонние процессы, до полного преподавательского равнодушия к тому, слушает ли его кто-то, вовлечен ли кто-то в тему занятия.

Крайне примечательны в этой связи этнометодологические исследования обычной реальной аудиторной лекции, осуществленные Г. Гарфинкелем с коллегами. Он выделяет несколько десятков «событий работы чтения лекции»¹⁹ или этнометодологических феноменов, принадлежащих лекционному взаимодействию как локальной упорядоченности. Среди них такие, как «Лекция еще не началась», «Начинает говорить», «Занимание мест и рассадка», «Направлять внимание», «Прерывание», «Зрительное поле», «Видно, что лектор гото-

¹⁸ Мы можем себе позволить здесь говорить об институциональных предписаниях, имея в виду негласно существующие в вузах *внеситуативные* нормы в отношении учебной вовлеченности студентов на лекциях и семинарах, хотя методологическая строгость при эмпирическом анализе такой вовлеченности, наверно, потребовала бы более тщательного и ситуативного истолкования институциональности, как, например, в статье А. М. Корбута, рассматривающего институционализацию учебных ситуаций как ситуативно организованный процесс. «Это означает, что институциональность будет описываться не как совокупность правил, а как последовательность действий. Данная последовательность в каждом случае должна выстраиваться заново. Такой анализ вполне может исходить из факта наличия правил, регулирующих учебное взаимодействие (например, если в каких-либо документах или негласно устанавливается правило, запрещающее преподавателю курить во время занятия), однако в этом случае остается вопрос: что означает это правило, то есть как оно воплощается *практически* в данном конкретном случае» (курсив автора. — В. Л.) (Корбут А. М. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике // Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2008. С. 48).

¹⁹ Гарфинкель Г. Исследование работы преподавания университетского курса химии в формате лекции // Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010. С. 11.

вился» и др. В пункте 6, озаглавленном «Уделение внимания», Гарфинкель документирует преподавательскую корректировку невовлеченности студентов в происходящее (по оценке лектора): «Лектор выразил аудитории недовольство ее поведением. Он подошел к двум студентам во втором ряду и сказал: “Если вы, господа, не собираетесь уделять внимание лекции, то вам лучше покинуть аудиторию”. Он говорит об особом способе (уделения внимания). Наши доводы в пользу этого таковы: 1) он не может проверить, каждый ли (студент. — В. Л.) уделяет внимание; 2) существует множество способов неуделения внимания, за которые он не смог бы упрекнуть; 3) он не может *систематически* отслеживать этот вопрос. Вместо этого возможное нарушение может быть прокомментировано, лишь *когда* оно бросается ему в глаза, выделяясь тем или иным образом на фоне других процедур говорения, которые постоянно проверяются»²⁰ (курсив автора. — В. Л.). Гарфинкель также замечает, что такая корректировка со стороны преподавателя означает наличие имеющегося у него на это права, процессуально связанного с тем, что это *его* группа.

Т. Тягунова на основании собственного этнометодологического исследования реальной университетской лекции развивает наблюдения Гарфинкеля, добавляя существенные вещи. Она пишет, что подобные преподавательские корректировки, как бы они ни осуществлялись — «взглядом, ироничным замечанием или как-нибудь еще»²¹, — не означают, что любые разговоры студентов во время лекции сразу же пресекаются. Они означают, что «организационной чертой лекции является распределение внимания, а также использование определенных методов для его организации, управления и демонстрации... Внимание студентов... ожидаемо распределяется между преподавателем и конспектом: студенты, слушающие лекцию, — это студенты, смотрящие (на преподавателя/доску) и записывающие (сказанное/написанное на доске преподавателем в тетрадь). Действия неслушания-и-неконспектирования не исключены, но помещены в пространство недемонстрируемого»²². В пространстве «недемонстрируемого» нельзя отделить «показную вовлеченность» от реальной.

Что привносит гаджет? Он радикальным образом проблематизирует вовлеченность студента из перспективы преподавателя. В отличие от других сторонних процессов, которые легко опознаются как зафреймовые (в том случае, если они замечаются), например, глазение в окно, игра в морской бой на занятии или листание глянцевого журнала, смотрение в экран гаджета не может быть идентифицировано однозначно, с точки зрения работы на вовлеченность. Вместе с тем связать пользование гаджетом все с тем же недифференцированным гомогенным пространством «недемонстрируемого» на занятии, о котором написала Т. Тягунова, тоже нельзя, так как такое пользование прерывает обычное распределение направленности внимания между преподавателем

²⁰ Гарфинкель Г. Указ соч. С. 25.

²¹ Тягунова Т. Академическая лекция (О некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении) // Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010. С. 54.

²² Тягунова Т. Указ. соч. С. 25.

лем/доской и конспектом, каковое (прерывание) должно что-то означать для преподавателя, должно быть как-то им ситуативно оценено. И вот тут преподаватель сталкивается с тем, что невозможно определить. В гаджет можно смотреть «по делу», студент может сверять/уточнять слышимую здесь-и-сейчас информацию, находить в режиме онлайн ответы на возникающие у него по ходу дела вопросы, а если это семинар, то – ответы на вопросы преподавателя. Он может также читать в нем свои предыдущие записи и совершать еще целый ряд вполне релевантных учебных действий. Умение обращаться с современным гаджетом, быстро находить интересующую информацию существенно интенсифицирует его работу здесь-и-сейчас, увеличивает вовлеченность в учебный процесс, переводит его из состояния пассивного слушания или пассивного воспоминания заученного ранее (до самого занятия) материала в активный процесс работы с глобальной информационной средой. Находясь в аудитории, студент благодаря цифровой «миниатюрной мобильности» максимально вовлекает себя процессуальности, получает мощный ресурс новой *интеллектуальной мобильности*, который, конечно, ничего не гарантирует, но только создает возможности. Разумеется, надежда на то, что гаджет будет всегда «под рукой» создает для студента и новые способы организации своей подготовки, когда «домашняя работа» переносится им в класс. Я не буду сейчас оценивать, насколько это полезно/вредно для стандартного обучения, на этот счет не должно быть никаких педагогических/метафизических спекуляций, лучше это исследовать эмпирически. Конечно, и я, и многие из моих коллег постоянно являемся свидетелями того, возможно, временного явления, как иллюзия легкой ситуативной доступности информации обо всем на свете прямо *по ходу* занятия (здесь выражение «на ходу», которое все время используют Эллиот и Урри, меняет смысл на сущностно процессуальный), например, посредством обращения к Википедии, играет со студентами злую шутку, просто разрушает их мотивацию на основательную домашнюю проработку темы и приводит к нежелательным результатам. Однако есть и прямо противоположные примеры, когда серьезная подготовленность дома прибавляется к интенсивной ситуативной цифровой вовлеченности в тему на уроке. Поэтому можно лишь пока констатировать саму тенденцию: появление гаджета в руках студента интенсифицирует его *аудиторный опыт* работы с информацией. И преподаватель, перед которым сидят студенты, время от времени занырывающие в свои экраны и совершающие в своих гаджетах какие-то цифровые операции, не может этого не понимать.

С другой стороны, преподаватель понимает, что гаджет – это портал в «иные измерения», максимально эффективный способ перенесения себя в зафреймовое пространство, отчуждения от взаимодействия здесь-и-сейчас, от интеракции в этой аудитории, с этими людьми. Гаджет делает нерелевантным связь конструкции здесь-и-сейчас с аудиторным временем и пространством, поскольку «здесь» при постоянной подключенности к Интернету означает неограниченную глобальность, означает «везде». Гаджет ликвидирует границы между «здесь» и «везде», границу фрейма, он создает технологические предпосылки для практики регулярного переключения внимания, – так что, даже не будучи в данную минуту использован активно, находясь в том или ином режиме

ожидания (полностью выключен, поставлен на беззвучный режим, на режим без каких-либо знаков оповещения), будучи «под рукой», он все равно создаст фоновый эмоциональный прессинг для ситуативной вовлеченности, являясь постоянно присутствующим соблазном контакта с огромным миром, который всегда больше и интереснее, чем любая локальная интеракция. Локальные взаимодействия, в какой бы сфере они сегодня ни происходили, действительно оказались в условиях жесткой коммуникативной конкуренции с глобальными взаимодействиями здесь-и-сейчас. Эту конкуренцию не снять никакими запретами, новыми нормами коммуникативной этики и прочими «внешними» проблеме регуляторами, потому что она затрагивает фундаментальные структуры релевантности повседневного опыта человека. Если локальное «встанет в позу», в каких бы институциональных рамках оно ни протекало, если оно не научится включаться в коммуникативно-глобальное или включать его в самое себя, то оно будет сдавать свои позиции раз за разом.

Итак, гаджет делает с вовлеченностью в локальное аудиторное взаимодействие много чудных вещей, так что степень этой вовлеченности/отвлеченности из перспективы преподавателя невозможно оценить ситуативно. Преподаватели по-разному реагируют на подобную не снимаемую двусмысленность, связанную с гаджетом в руках студента. Кто-то ощущает удар по самолюбию, по собственному ситуативному коммуникативному признанию — ведь коммуникативный уход студента в параллельные миры означает, что *там* ему интересней, чем *здесь*, означает проигрыш невидимым конкурентам в борьбе за студенческое внимание, означает слом привычных и «теплых» диспозиций власти и нарушения того специфического коммуникативного удовольствия, которое с ними связано, удовольствия от того, что тебя слушают, тебе внимают. Кто-то действительно озабочен интересами дела и, руководствуясь благими мотивами, считает, что гаджет должен быть оставлен за фреймом, потому что он (гаджет) вредит вовлеченности и делает невозможным занятие. Кто-то из преподавателей наоборот, осознав бессмысленность и бесперспективность борьбы с таким явлением, как гаджет в руках студента на лекции или семинаре, пробует методически задействовать этот новый ресурс в процессе урока.

Прежде чем привести актуальные данные, собранные исследователями за рубежом по данной проблеме, поделюсь результатами своего небольшого опроса среди моих френдов на Фейсбуке, коллег по цеху, работающих в разных вузах и школах России, опроса, не имеющего, конечно, никакой эпистемологической валидности. Я задал в ленте вопрос в связи с тем, что в одном из свежих интервью декан философского факультета МГУ сказал: «Процесс обучения, как и в целом процесс приобщения к культуре, всегда строится на определенной системе запретов. Я, например, запрещаю студентам на лекции пользоваться телефонами, смартфонами и обязательно сделаю замечание, вплоть до просьбы покинуть аудиторию, если это вдруг происходит»²³. Я задал вопрос своим коллегам: «А как вы? Запрещаете или нет? А на семинарах? Или

²³ Данилова А., Миронов В. В. Честный разговор об итогах реформы образования // Pravmir.ru. 20.10.2015. URL: <http://www.pravmir.ru/vladimir-mironov-ob-obrazovanii> (дата обращения: 09.11.2015).

наоборот приветствуете? Речь идет прежде всего о доступе в Интернет. Может, кто-то из преподавателей во время занятия сам заходит в Интернет с теми или иными рабочими целями? Или просит это сделать студентов?». Коллеги ответили так (ниже ответы даны курсивом, в некоторых случаях требовались мои уточняющие вопросы):

1. *«Я приветствую и использую. Проверяю, какими словарями народ пользуется, например.*

— Да, словари — это то, что должно быть под рукой на занятии, но Вы имеете в виду закачанные в телефон словари или возможность подключения к интернет-словарям?

У разных студентов по-разному бывает. Но у меня специфика, иностранцы.

— А техническая специфика тут в чем?

Зависит от доступности ресурса и его объема, например, скачанный Multitran уже сетевого.

— А сами заходите в Интернет, например, если забыли то или иное слово?

На занятии — нет. Со школьниками могу... посмотреть точный адрес ресурса, например».

2. *«Я никогда ничего не запрещаю. Я добрый полицейский».*

3. *«Никогда не запрещаю, если звук выключен».*

4. *«Некоторые вот на паровоз крестились — ну и где они теперь?»*

5. *«Я запрещаю бы, если бы у меня были на то полномочия, так что декана и коллегу-философа поддерживаю. Мешает соразмышлению, все равно как если бы кто-то пытался одновременно разговаривать с собеседником и по телефону».*

6. *«Еще и провоцирую использовать. Например, если студенты задают тупой вопрос, предлагаю воспользоваться Интернетом. Они должны быстро находить ответы на элементарные вопросы. И это часть обучения. На протяжении лекции часто использую Интернет и показываю студентам маршрут поиска, а вот если студент на лекции в игрушки играет (мимика выдает), на таких тут же обращаю внимание аудитории...в следующий раз подумает, брать ли телефон. Хотя это тоже вопросы проф. характера: что же это за педагог, если не смог заинтересовать...»*

7. *«Приветствую и часто прошу найти в Интернете какой-нибудь текст, о котором собираюсь говорить».*

8. *«Пользуемся на семинарах, если работа по тексту. Но это ладно. Я тут недавно в музучилище была, относил газету со своей статьёй, так не могла не обратить внимание, студенты вместо нот ставят на пюпитр планшеты, преподаватель на стадии разучивания листает, пока тот играет. Выглядит нелепо, но говорят, сегодня обычная практика обходиться без нот».*

9. *«Я сам в Гугле могу быстро что-то найти и студентам не запрещаю. Главное, чтобы звуками разными это не сопровождалось».*

10. *«Не запрещаю (это бессмысленно), но пытаюсь управлять. Пространственно-коммуникативная организация иная становится. Вопрос не в том, что звуки мешают, а в том, что коммуникация здесь полифонична, ей трудно управлять. Собственно, можно было бы прибавить сюда и ситуацию работы в компьютерном классе, любые занятия по информационно-коммуникативным технологиям (что со взрослыми, что со школьниками или студентами СПО). Приходится учитывать, что участники обучения сидят не фронтально, не смотрят тебе в лицо, одновременно читают, слушают, смотрят, ищут, обсуждают друг с другом и т. д. На преподавателя нагрузка возрастает многократно: он — тьютор, должен учитывать такую вот неоднородность аудитории, ее рассеянность на группки по типам деятельности. Ну, а словари — отдельная песня: все-таки и тактильное ощущение, и моторика важны. Если работа с текстом, стараюсь комбинировать».*

11. *«Сама пользуюсь и студентам даю, особенно если надо срочно найти какой-нибудь текст или иллюстрацию. С этими гаджетами вести занятия стало намного проще, даже если на семинар студенты приходят неподготовленными (в начале семестра такое бывает), нет никаких проблем у них с тем, чтобы загрузить нужный текст и в течение занятия с ним работать.*

— Не переносит ли это акцент с домашней работы на работу в классе?

Только отчасти, они по-прежнему тексты читают дома, многие делают записи по прочитанному, кому как удобно».

12. *«И школьников тоже приучаю: с планшета легче искать нужное место в тексте.*

— Вы имеете в виду, что тексты эти уже должны быть загружены в планшет? А что с Интернетом? Пользуются ли им школьники на уроках?

Конечно, Википедией и прочими источниками, особенно — картинкой. Не всегда можно показать презентацию, так теперь обычное дело: говорю про бакстовский портрет Гиппиус — через 2 минуты по аудитории разносится общий вздох одобрения. Ещё вот как: как что не знают, я им говорю: «Спрашиваем у Гугла!» Я считаю это важным — учить их оперативно искать информацию»²⁴.

Мы видим таким образом опасения некоторых преподавателей в отношении того, что гаджеты отвлекают побочными коммуникациями, мешают «со-размышлению» здесь-и-сейчас, организуя для студентов не один, а сразу несколько каналов получения информации. Мы видим также противоположные установки преподавателей, которые, во-первых, считают, что бороться с этим явлением запретами невозможно, во-вторых, сознательно задействуют личные гаджеты учащихся во время аудиторных занятий, извлекая из этого некую ситуативную учебную выгоду, связанную в основном с быстрым поиском информации, необходимость в которой по тем или иным учебным причинам возникает здесь-и-сейчас (текста, слова, картинки, данных и т. п.). Кроме того, некоторые преподаватели считают, что навык быстрого поиска информации

²⁴ Все цитаты из ответов даны с моей страницы на Facebook. 21.10.2015 (<https://www.facebook.com/vitaly.lekhtsier>).

необходимо развивать сам по себе. Преподаватели также осознают, что управлять таким коммуникативным «полифоническим» рабочим пространством не просто, потому что это новый вызов профессионализму педагога, его умению заинтересовать аудиторию. Преподаватели вырабатывают свои методы: следят за мимикой студентов, которая «выдает» студента, если он «в игрушки играет», просят отключить звук на гаджетах и др.

В литературе по проблеме вовлеченности в академические аудиторные интеракции, актуализированной благодаря появлению гаджета в руках студента, отмечаются некоторые изменения в преподавательском отношении к этому явлению в сторону его принятия и даже активного задействования в учебном процессе. «Несколько лет назад, если студент доставал свой телефон на лекции, это довольно ясно означало, что он перестал внимательно следить за лекцией. Но сегодня использование телефона или планшета в лекционном зале фактически одобряется университетами, многие из которых просят студентов приносить свои собственные технические устройства для доступа к учебным ресурсам»²⁵.

Имеется в виду проект «Принеси свое собственное устройство» (Bring Your Own Device, BYOD), который действует уже в многочисленных высших учебных заведениях, например, в Университетском колледже Лондона (University College London), где для реализации этого проекта любой личный гаджет на специальном сервисном столе может быть подключен к беспроводной университетской сети Eduroam. Ряд экспертов, высказывающихся об идеологии проекта BYOD, считают, что вектор такого рода новых университетских практик выбран верно, потому что таким образом студентам позволяют на занятии использовать технологии, которые они хорошо знают. Кроме того, как говорит проф. Джейсон Лодж из Университета Гриффита в Брисбене, «используя хорошо известные им устройства, они (студенты. — В. Л.) могут в большей степени сосредоточиться на содержательной части учебного материала, на том, что им нужно понять и сделать»²⁶. Правда, он тут же добавляет, что вместе с тем благодаря гаджетам на занятии возникает и новая опасность отвлечения студентов от учебы, поскольку их персональные устройства напичканы приложениями, которыми студенты регулярно пользуются для развлечения. Некоторые эксперты не соглашаются с проектом, поясняя это тем, что большинство студентов используют свои гаджеты для доступа в социальные сети, в том числе на занятиях. Все понимают, что гаджеты предоставляют намного больше возможностей для отчуждения от локального взаимодействия, чем обычная книга или шариковая ручка.

Приводятся также и другие реальные проблемы, связанные с проектом BYOD: финансовое расслоение студентов, проблема технической совместимости устройств, программных обеспечений во время учебных подключений к университетской сети и ее приложениям, информационная безопасность.

²⁵ *Gidda M.* Students: bring your own technology to uni. Friday 11 April 2014. URL: <http://www.theguardian.com/education/2014/apr/11/students-bring-tech-device-uni> (дата обращения: 15.09.2015).

²⁶ Там же.

Признается, что гаджеты меняют привычные академические аудиторные практики. Их используют для аннотирования слайдов на лекции, привлекая дополнительную информацию во время речи лектора, для фото-, аудио-, видеофиксации лекции, постепенно вытесняя привычное конспектирование. Гаджет помогает при работе в группах, при ситуативном обмене информацией в аудитории и т. д.

Конспектирование, видимо, действительно уходит в прошлое, а с ним вместе и те ситуативные учебные следствия, которые эта практика порождала²⁷. Во-первых, работа конспектирования отвлекает (отвлекала) на себя внимание студента здесь-и-сейчас, ибо конспектируется то, что уже только что или более ранее сказано, то есть вслед говоримому, но, пока происходит конспектирование, преподаватель, как правило, говорит что-то другое, так что интенции студента все время колеблются. Во-вторых, результат конспектирование часто обескураживает (обескураживал), причем не только преподавателя, но порой и самого студента, который не всегда *потом* способен разобрать, что он записал. Сакраментальная студенческая фраза «Но у меня так записано...» порождает на семинаре массу неловкостей и явно не способствует эффективности обучения. Теперь, в особенности при установке на гаджет программ дешифровки аудиозаписи, мгновенного превращения ее в текст (эти программы все время совершенствуются), данная проблема снимается. В-третьих, практики конспектирования, принимаемые во внимание преподавателем во время его речи, создают (создавали) процессуальную проблему для ее темпа, объема сказанного и в конечном счете для содержательной стороны лекции. Мы знаем преподавателей, которые в этой связи занимаются в аудитории фактически *надиктовыванием* текста, превращая научную лекцию в школьный диктант, публичную театрализованную читку пьесы, инфантилизируя аудиторию²⁸. Мы знаем также преподавателей, которые, наоборот, не обращая внимания на процесс конспектирования, говорят так быстро, что записать за ними практически не-

²⁷ Этнометодологические заметки о студенческом *ручном* конспектировании в тетради как обыденной, живой, ситуативно-упорядоченной практике (см.: Корбут А. М. Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций // Академическая лекция: преподавание и исследование: сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010. С. 92). Я бы хотел поблагодарить А. М. Корбута за указание на важные аналитические материалы по теме академических аудиторных коммуникаций.

²⁸ А. М. Корбут в статье о конспектировании выделяет «диктант» или «речь-под-запись» как один из нейтральных феноменов работы лекции, я же здесь не могу освободиться от оценочного отношения к этой практике, заключающейся не просто в «речи-под-запись», а в том специфическом ее интонировании, которое действительно возвращает нас в школьный класс, к школьному учителю, который, произнося вслух текст диктанта, делает это четко, громко, размеренно, растягивая слова, делая большие искусственные паузы между ними, часто выделяя окончания и т. п. Я несколько раз был свидетелем такой диктовки в университетской аудитории: студенты-первокурсники, только недавно расставшиеся со школьной партой, улыбаясь, воспринимали ее «на ура», так как еще не овладели навыком конспектирования естественно звучащей речи преподавателя, речи, соответствующей его мысли, а не техническим задачам дистиллированной «речи-под-запись».

возможно, — и это частая проблема, всплывающая потом на семинарах. Практически все преподаватели практикуют повторение отрывков своей речи — не по мотивам необходимого прояснения мысли, а для того, чтобы студенты успели записать. Они и сами часто просят об этом (подавая разные знаки), прерывая процесс публичной мысли. Наконец, в-четвертых, аудиозапись лекции с последующей ее автоматической текстовой расшифровкой работает на открытость аудиторных интеракций. Конспект является (являлся) транспонированной формой (часто причудливым образом) лекции и не являлся документом, говорящим о ее содержании. Аудиозапись (и видеозапись) лекции есть уже такой документ, который может быть предъявлен, где угодно, может быть, например, вывешен в Сети. Борьба с этим явлением путем разного рода запретов и договоренностей совершенно бесперспективно. Это значит, что с появлением гаджета в руках студента преподаватель лишается той атмосферы аудиторной закрытости, которая существовала традиционно и позволяла ему разные непрофессиональные практики, вплоть до той формы *академического плагиата*, когда преподаватель годами мог читать лекции по чужим распечатанным учебным пособиям и монографиям, не ссылаясь на них. Теперь преподаватель оказывается в ситуации совершенно новой ответственности за свое устное слово, за говоримое в аудитории, что, безусловно, в перспективе должно сказаться на повышении качества преподавания.

В заключение обозначим проблемы для последующих тематизаций влияния гаджета на традиционные аудиторные форматы коммуникаций. Во-первых, ситуация наличия гаджета на экзамене или зачете. Миниатюризация гаджета до размеров чипа создает действительную проблему для обычных форм контроля знаний. В конечном итоге это не только проблема техническая, этическая, но и содержательно-процедурная, то есть вполне возможно, что изменится способ осуществления этого контроля и содержание того, *что* контролируется на экзамене или зачете. Во-вторых, наличие гаджета в руках студента на занятии предъявляет особые ситуативные требования к говоримому преподавателем. В связи с тем, что аудиторная имманентность теперь оказывается взломанной (аналогичный процесс произошел в больничных палатах), структура фоновых ожиданий друг от друга разными участниками (сторонами) аудиторной интеракции может измениться. Это касается не только формальных сторон интеракции, но и содержания лекции, ее тематической организации. Эти и подобные им вопросы требуют специального рассмотрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Батыгин Г. С.* Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана // Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003.
2. *Вахштайн В. С.* Социология повседневности и теория фреймов. Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011.
3. *Гарфинкель Г.* Исследование работы преподавания университетского курса химии в формате лекции // Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010.

4. *Гофман И.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003.
5. *Данилова А., Миронов В. В.* Честный разговор об итогах реформы образования // Pravmir.ru. 20.10.2015. URL: <http://www.pravmir.ru/vladimir-mironov-ob-obrazovanii> (дата обращения: 09.11.2015).
6. *Корбут А. М.* Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций // Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010.
7. *Корбут А. М.* Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2008.
8. *Дягунова Т.* Академическая лекция (О некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении) // Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. Минск : БГУ, 2010.
9. *Cheshire T.* Distracted? How hyperstimulation is making you smarter // WIRED. 10 December http. URL: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2013/12/features/hyperstimulation> (дата обращения: 10.11.2015).
10. *Elliott A., Urry J.* Mobile lives: self, excess and nature. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010.
11. *Gidda M.* Students: bring your own technology to uni. Friday 11 April 2014. <http://www.theguardian.com/education/2014/apr/11/students-bring-tech-device-uni> (дата обращения: 15.09.2015).
12. *Goffman E.* Behavior in Public Places. New York: THE FREE PRESS, 1966.