



УДК 81'23  
ББК 81.006.2

## ИНТЕРАКЦИОННЫЙ АНСАМБЛЬ И ИНТЕРАКЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОММУНИКАЦИИ <sup>1</sup>

**Петрова Анна Александровна**

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкой филологии  
Волгоградского государственного университета  
petrova16@mail.ru, lingua@volsu.ru  
Проспект Университетский, 100, 400062 г. Волгоград, Российская Федерация

**Басс Екатерина Викторовна**

Аспирант кафедры немецкой филологии,  
специалист по учебно-методической работе кафедры немецкой филологии  
Волгоградского государственного университета  
bass\_e@mail.ru, lingua@volsu.ru  
Проспект Университетский, 100, 400062 г. Волгоград, Российская Федерация

**Аннотация.** Концепты интеракционного пространства и интеракционного ансамбля являются ключевыми при осмыслении субструктур коммуникации. Они формируются в начальном периоде диалогического взаимодействия ребенка со взрослым в протоинтеракции и совершенствуются в процессе социальной интеракции и реализуются посредством применения участниками совместного коммуникативного действия определенных стратегий и тактик.

**Ключевые слова:** мультимодальная концепция интеракции, интеракционное пространство, интеракционный ансамбль, телесно-пространственно-речевые констелляции, стратегии и тактики развертывания коммуникации.

Формирование в современной лингвистике мультимодальной концепции изучения коммуникации прошло несколько этапов, среди которых важными отправными точками служили контекстуальный и конверсационный анализ, при которых вербальный примат любой интеракции смещался в пользу комплексности участия многих ресурсов таким образом, что в теоретической концепции интеракции был выдвинут постулат о симультанности и сукцессивности как центральных генеративных механизмах при развитии интерактивных структур и введено понятие модальности коммуникации. Следует отметить, что в настоящий момент актуальное развитие аналитических исследований коммуникации определяется континуумом существующих под-

ходов, в рамках которых теоретико-методологическая значимость вербальности в любом акте общения отодвигается на второй план.

Концепты интеракционного пространства и интеракционного ансамбля [5] являются ключевыми для теоретического осмысления личностно-пространственных констелляций как субструктур при дифференциации представлений о данных понятиях, и связаны, прежде всего, с изучением ситуаций, в которых скрыты интеракционно-пространственные импликации. В рамках данных концептов выделяются ситуации, в которых участники события могут быть интегрированы в интеракционное пространство, но не являться членами интеракционного ансамбля, при этом необходимо подчеркнуть, что интеракционный

ансамбль образует группа, связанная совместным проектом и представляющая собой тематико-прагматическую и хроно-стабильную констелляцию, в которой, однако, не все члены равное время образуют состав такого ансамбля.

Концепт интеракционного ансамбля позволяет по-новому посмотреть и на категорию «пространства» с точки зрения социальных импликаций, позиций и форм мультимодальной координации в триаде «пространство – пространство интеракции – участники в пространстве интеракции» и рассматривать происходящее в контексте моно-, би- и мультифокусной ориентации личности в пространстве. Становится все более очевидным, что организация совместного интерактивного пространства представляет собой важную предпосылку не только для включения вербальной активности в общую составляющую процесса общения, но и для выбора возможностей и структуры вербального обмена информацией. Сознавая очевидность воздействия типа и вида пространства на организацию общения, ученые, придерживающиеся концепции мультимодальной комплексности любой интеракции, обосновывают необходимость изучения использования коммуникантами пространства как ресурсного единого целого, иначе, ресурса для организации интерактивной деятельности, однако следует помнить и о том, что любой вид пространства оказывает влияние на тип общения. Можно предположить, хотя данный тезис может и показаться спорным, что в триаде «пространство – пространство интеракции – участники в пространстве интеракции» все ее компоненты взаимосвязаны и воздействуют друг на друга прогрессивным и регрессивным способами.

Интеракционное пространство и интеракционный ансамбль как составляющие любой коммуникации формируются в начальном периоде диалогического взаимодействия ребенка со взрослым и, видимо, проходят определенные стадии развития, облекаясь в форму социальных трансакций.

Интеракционный ансамбль (далее – ИА) и интеракционное пространство (далее – ИП) как концепты тесным образом связаны друг с другом, но все же фокусируют различные аспекты интеракции. Так, каждый ИА авто-

матически образует телесно-пространственную констелляцию в смысле ИП, но не каждая пространственно-территориальная констелляция в смысле ИП автоматически представляет собой ИА. С одной стороны, часто не все участники ансамбля физически перманентно присутствуют длительное время в совместном ИП. Член ИА может кратковременно, находясь в пределах ИП, терять статус участника ИА, однако в любой необходимый для него момент реинтегрироваться в структуру ИА. Можно также предположить, что ИА выступает основной микроединицей коммуникации и включает в себя интеракционные диады, триады и более крупные макрообразования.

На стадии раннего онтогенеза в диалогическом взаимодействии в паре «взрослый – ребенок» ИА как микроединица протокоммуникации формирует телесно-пространственно-речевую констелляцию, поскольку задача взрослого – обучение ребенка элементам общения с имплицитно заложенными тенденциями обучения языку и культурно обусловленной паравербальной интеракцией.

Наш материал (видеозаписи общения немецкоговорящих ребенка в возрасте 3,5 лет и взрослого, который не является родителем) позволяет выделить стадии формирования ИА: 1 – подготовка и выбор места общения (цифры здесь и далее маркируют фрагменты видеотображения); 2, 3 – интеракционная диада с включением речевого, жестового и телесного модулей коммуникации; 4, 5, 6 – интеракционная триада, включающая пару «взрослый – ребенок» и третьего участника коммуникации, факультативно принимающего в ней участие – лицо, осуществляющее видеосъемку. В данных интеракционных микроструктурах выделяются моно- и мультифокусные профили участия: так, третье лицо, стоящее за камерой мультифокусно ориентировано, что выражается в частичном участии в интеракции и обращенностью одновременно ко всему ИП в целом; ребенок также презентует мультифокусную ориентацию, поскольку часто отвлекается от общения, демонстрирует игровое участие и положительные установки на диалог и часто соориентирован на третье лицо интеракции; взрослый – участник диалога, напротив, монофокусно направлен, поскольку

ку его задача – привлечь внимание ребенка и удержать его в коммуникации.



Следует отметить, что на ранних стадиях онтогенеза речевой модуль постоянно организует интеракцию. Речь ребенка и взрослого в данном материале интересно оформлена просодически и вербально и придает ИА необходимую коммуникативную линию развития.

В процессе мультимодального взаимодействия коммуниканты как «фокусные личности» последовательно реализуют ряд стратегий, которые находят свое непосредственное выражение в конкретных тактических ходах и частных приемах как на вербальном, так и на невербальном уровнях коммуникации [2].

Нами было установлено, что в рамках анализируемого видеоматериала участники интеракционных микроструктур ИА (на ранних стадиях онтогенеза в основном взрослый партнер по коммуникации) систематически задействуют следующие основные стратегии:

- информативно-аргументирующую стратегию, которая реализуется посредством тактики объяснения и фасилитативной тактики;
- коммуникативно-регулирующую стратегию, которая осуществляется с помощью тактики установления и поддержания контакта, тактики контроля над инициативой и тактики контроля над деятельностью;

– контрольно-оценивающую стратегию, реализация которой происходит за счет применения тактики запроса информации, тактики верификации ответов (со стороны взрослого партнера по коммуникации), а также тактики эмоциональной оценки;

– экспрессивно-апеллятивную стратегию, инструментами реализации которой служат тактика формирования эмоционального настроения.

Комплексное использование вышеуказанных стратегий и тактик позволяет участникам интеракционных структур воздействовать на аффективно-волевую сферу, формировать притязания и намерения, способствовать изменению структуры апперцепции и развитию интеллектуальных механизмов, в частности, механизмов восприятия. Следует отметить, что весь набор стратегий и тактик, используемых взрослым в рамках исследуемого видеоролика, основан на признании и принятии ребенка как личности, уважении и доверии к нему, отказе от принуждения и любого другого авторитарного воздействия, а также соблюдении интересов и потребностей младшего партнера по коммуникации в соответствии с принципом «recipient design».

В различных формах межличностного общения и, соответственно, в различных типах дискурса ИА, совершенствуясь, получает дополнительные характеристики, отличные от ИА периода раннего онтогенеза. К таким характеристикам следует отнести усложнение профилей участия в интеракции с динамикой и статикой регулирования ближней дистанции: в данном случае речь может идти о последовательном монофокусном профиле одного участника интеракции и непоследовательной мультифокусной ориентации или непоследовательном мультифокусном профиле другого члена ИА. Моно- и мультифокусные профили участия выступают маркерами, идентифицирующими принадлежность к интеракции и соотнесенность с интеракцией. Понятие ИА предполагает его структурированность, иными словами, ИА как микроединица коммуникации обладает внешней и внутренней структурой. Внутреннюю структуру формируют интеракционные диады, триады и другие более крупные макрообразования. Внешняя структура характеризует ИА как зак-

рытое по отношению к другим «участникам» интеракции образование; участники ИА должны быть связаны общей задачей и общим проектом, который осуществляется в рамках данного интеракционного пространства данным интеракционным ансамблем.

Рассмотрим процесс мультимодального взаимодействия в условиях педагогического дискурса, в котором действия участников ИА настолько «многоинтенциональны», а объем отдельных высказываний коммуникантов в такой степени неодинаков, что фактически мониторинг вербальной и невербальной активности субъектов общения можно осуществить только на уровне локальных коммуникативных фрагментов. При этом для выявления и оценки эффективности реализуемой модели «фактической дидактики» на уровне фрагмента следует осуществлять анализ в рамках диад СТ (стратегия – тактика), которые локально использует говорящий (в нашем случае – учитель) для достижения запланированной интенции и ключевыми в которых являются тактики как частные приемы осуществления интенций [1].

Отметим, что цель проксемических исследований, осуществляемых в русле мультимодального направления [4], – выявление структуры пространственных отношений человека с другими людьми или группами, которые устанавливаются в процессе взаимодействия, а также «оценка вклада в пространственное поведение человека индивидуальных, социальных, культурных и средовых факторов» [3, с. 6]. В результате взаимодействий между людьми их отношения устанавливаются и поддерживаются через определенным образом организованную физическую среду, через пространство, окружающее человека. Эта преобразованная среда сама затем воздействует на социальное поведение людей, устанавливая нормы межличностного взаимодействия.

В условиях педагогической интеракции внутреннюю структуру ИА образует макроконстелляция, состоящая из группы учеников, сидящих за учебными столами, и учителя, в процессе объяснения материала попеременно занимающего позицию у стола или у доски [видеозаписи урока немецкого языка с учениками седьмого класса специальной языковой

гимназии им. Зальцманна (Вальтерсхаузен, Германия) осуществлены Е.А. Клекиной].



Экспериментатор, осуществляющий видеосъемку и, следовательно, мультифокусно ориентированный, не является членом данного ИА, но входит в общее ИП, в котором ИА представляет собой закрытую для данного лица структуру.

Преподаватель, напротив, монофокусно ориентирован на макрообразование – группу учеников, мультифокусно – на отдельного ученика в определенные фазы урока; ученики ориентированы монофокусно на преподавателя в процессе объяснения материала занятия.

При реализации информативно-аргументирующей стратегии в процессе педагогической коммуникации в модальном фокусе высказываний учителя находятся факты и знания участников речевого взаимодействия (его собственные как «говорящего» и фоновые знания учащихся как «слушающих»), а ведение диалога (вербального или на уровне «невербальной обратной связи») обусловлено макроинтенцией, которая коррелирует с темой урока и дидактической целью. Макроинтенция заключается в информировании собеседника о фактах, событиях объективной реальности в форме рассказа, рассуждения, описания и т. п. В контексте педагогического взаимодействия реализация данной стратегии направлена непосредственно на усвоение информации, связанной с темой и содержанием – учебным материалом урока.

В рамках анализируемого отрывка видеозаписи школьного урока информативно-аргументирующая стратегия реализуется посредством нескольких тактик, среди которых наибольший интерес представляет фасилитативная тактика. На протяжении всего видеорывка преподаватель принимает активное участие в процессе продуцирования учащимися правильных ответов, используя приемы «наводящего вопроса» (*KL: WO würde denn das komma am besten passen VOR einem*

*konjunktion [hier im Nebensatz]*), «проецирования собственных знаний» (*KL: uhu und du hast nach baum das komma vergessen*), «имплицитного предоставления готового ответа» (*KL: so was ist denn so schnell er konnte da siehst du ja konnte ganz am schluss (.) da muss natürlich SL: ein Nebensatz*) или «мены ролей» (*KL: also sprang hinab komma fiel wie eine katze auf die füße und lief komma (.) so schnell es konnte komma (.) aha (.) wahrscheinlich habe ich schon ans nächste gedacht entschuldigung*), когда учитель берет на себя обязанности ученика, что явным образом противоречит центральному принципу «условной релевантности».

На невербальном уровне преподаватель также активно содействует учащимся в процессе формулирования правильного варианта ответа на поставленный вопрос: например, кивком головы или «дирижерским» движением руки сигнализирует о том, что в данном месте должна стоять запятая (фотография 9), или же дает ученику понять, что он неправ, отрицательно махая головой (фотография 10).



Использование фасилитативной тактики, безусловно, имеет ряд существенных преимуществ. С одной стороны, активная поддержка преподавателя при выполнении задания позволяет повысить самооценку учащихся, снять психоэмоциональное напряжение, сформировать у школьников устойчивую положительную мотивацию к учебной деятельности. В то же время злоупотребление фасилитативными приемами «грозит» тем, что учащиеся при решении ситуативно возникающих проблем перестают полагаться на собственные знания, рассчитывая только на подсказку учителя. В этом случае правильный ответ школьника не является достаточным доказательством того, что он на самом деле имеет четкое, когнитивно выработанное представление о сущности изучаемого предмета или явления.

Коммуникативно-регулирующая стратегия координирует социальное и межличност-

ное общение участников мультимодальной педагогической интеракции. Данная стратегия способствует эффективному развитию диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата, она базируется на соблюдении стандартизированных норм коммуникативного поведения, определяемого представлениями о шаблоне поведения (в том числе речевого), которое ожидается от человека в данной ситуации. Основная цель коммуникативно-регулирующей стратегии – вызвать желаемые изменения в широком экстракоммуникативном контексте ситуации. Реализация этой стратегии связана с внешними действиями, предметно-манипулятивной деятельностью участников коммуникативного процесса, а также с ритуальными, этикетными действиями. При этом решаются задачи, связанные с организацией совместной деятельности и управлением ею. Макроинтенцией в этом случае является социальная консолидация и «коммуникативный» менеджмент.

В рамках исследуемого аудиовизуального материала коммуникативно-регулирующая стратегия реализуется посредством следующих тактик.

*Тактика установления и поддержания контакта.* Умение учителя устанавливать и поддерживать контакт с обучаемыми является залогом успешного коммуникативного взаимодействия, а следовательно, и продуктивного обучения. В анализируемом интеракционном пространстве школьного урока данная тактика имеет консолидирующий характер и осуществляется посредством следующих частных приемов:

– установление контакта путем обращения к коллективному (*KL: okay (.) los geht's (.) DE::n (4.0) den zweiten satz wer jetzt noch nicht ganz fertig geworden ist [unverständlich]*) или индивидуальному реципиенту (*KL: mal sehen ob das hier stimmt und karolin sagt*). Примечательно, что в анализируемом видеоролике учитель многократно необоснованно прибегает к персонификации трудностей, связанных с практическим применением изученного учебного материала (*KL: okay judy merk dir nochmal diese beiden begriffe; KL: du hast wahrscheinlich nicht verstanden was ein Hauptsatz und was ein Nebensatz ist*). Пыта-

ясь таким образом акцентировать внимание на проблемах конкретного ученика, преподаватель упускает из виду тот факт, что тема, касающаяся особенностей различных типов сложного предложения, вызывает затруднения практически у всего класса, о чем свидетельствуют ошибки, систематически допускаемые несколькими учащимися при проверке данного упражнения. Персонафикация трудностей является в данном случае попыткой уйти от необходимости повторного объяснения учебного материала с использованием различных средств наглядности;

– гармонизация учебно-педагогического взаимодействия, которая предполагает формирование благоприятной эмоциональной обстановки для общения и создания положительного воздействия на учащихся. В анализируемом видеоматериале преподаватель демонстрирует высокую степень готовности к кооперации, о чем свидетельствует частое употребление адресантом местоимения *wir* и соответствующих глаголов в форме первого лица множественного числа (*KL: ne wir waren noch beim ersten satz; KL: jetzt gehen wir mal schritt für schritt durch du sagst nochmal ob es ein Hauptsatz oder ein Nebensatz ist; KL: so jetzt werden wir nochmal gucken auf ein zeichen des zauberers (.) ja↑; KL: und was machen wir mit während die victoria wieder emporstieg ↑*). Показателем данного тактического приема являются также вопросы к ученикам, которые показывают значимость мнения, позиции школьников в ходе совместной деятельности (*KL: lisa hat es vor gefragt wie ist das bei und und zwar (.) liegt das DAran (.) und vielleicht könnt ihr das erklären katharina*). Подобные действия педагога позволяют выявить стремление к кооперации, так как они предполагают коммуникативную и деятельностную «общность» учащихся и учителя в сфере близких, дружеских отношений взаимопонимания и взаимовыручки.

*Тактика контроля над инициативой.* Данная тактика интенционально обусловлена намерением адресанта сохранить ведущую роль говорящего в коммуникативной ситуации и предполагает определенную упорядоченность перехода «права на речь» между участниками коммуникации со стороны координатора (учителя) для влияния на ее

дальнейшее протекание. Тот факт, что педагог на уроке может целенаправленно воздействовать на ход диалога, достаточно очевиден и интуитивно ощущается большинством участников педагогической интеракции (учащимися). В анализируемом видеоролике тактика контроля над инициативой предполагает использование коммуникативных актов-регулятивов и реализуется посредством следующих частных приемов:

– передача инициативы (*KL: benedikt sag mal bitte im ersten satz (.) ä::hm; KL: so dann (.) den nächsten übernimmt bitte mal NIKlas; KL: und vielleicht könnt ihr das erklären katharina; KL: so neunten sofia das würdest du übernehmen; KL: und den letzten kathaRIIna*), которая в большинстве случаев сопровождается эксплицитными жестами, выполняющими дейктическую функцию и позволяющими однозначно определить референта (см. рис. 9 и 10);

– поощрение инициативы (*KL: als nächstes kommst du dann dran entschuldigung (.) KL: es ist ja DANke schön (.) es ist ein subjekt und ein prädikat*), которое осуществляется посредством одобрения, похвалы или демонстрации заинтересованности;

– перехват инициативы (*KL: also zwei Hauptsätze (---) JUdi siebte satz (.) er SCHWIEg*), который, как показано Е.А. Клекиной, в большинстве случаев осуществляется в целях предотвращения развертывания субверсивных инициатив учащихся [1].



11.



12.

Проанализированный аудиовизуальный материал свидетельствует о том, что в данном интеракционном пространстве коммуникативно-регулирующая стратегия имеет ярко выраженный кооперативный характер.

Итак, концепты ИА и ИП как составляющие любую коммуникацию (в нашем материале – протоинтеракцию и педагогическую интеракцию) требуют более детального изучения и способны внести новый импульс в исследование социального взаимодействия в различных видах дискурса.

## ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> В работе использованы следующие обозначения: KL – Катрин Клатт (учитель); SA, SL 1, 2... – ученик 1, 2...; KL [im Nebensatz], SL [ach so das] – одновременно звучащие высказывания; (.) – короткая пауза (максимально до 0,2 с); (-) – немного длиннее пауза (0,2–0,5 с); (—) – еще длиннее пауза (0,5–0,8 с); (—) – долгая пауза (0,8–1,0 с); (3,5) – большая пауза с временным обозначением в секундах; [unverständlich] – непонятный эпизод / непонятно звучащая речь; ↑ – восходящая интонация (z.B. kommst du mit!); ↓ – нисходящая интонация (z.B. jetzt stimmt es!); – – незавершенная / незаконченная/ровная интонация (z.B. ich sehe hier-); VORlesen – акцентированное ударение (z.B. VORlesen); : – акцентированное удлинение/протяжение (z.B. ich war so: fertig).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клекина, Е. А. Стратегии и тактики развертывания мультимодальной интеракции в педагогическом дискурсе / Е. А. Клекина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9, Труды молодых ученых. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – Вып. 10. – С. 153–155.

2. Петрова, А. А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции / А. А. Петрова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2008. – № 2 (8). – С. 105–111.

3. Плюснин, Ю. М. Пространственное поведение человека (методы проксемических исследований) / Ю. М. Плюснин. – Новосибирск : Ин-т философии и права Сиб. отд-ния РАН, 1990. – 45 с.

4. Schmitt, R. Theoretische und methodische Implikationen einer multimodalen Perspektive auf Interaktion / R. Schmitt // Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Modalität und Sprache. – Bielefeld : Aisthesis Verlag, 2007. – Nr. 54. – S. 26–52.

5. Schmitt, R. Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion / Reinhold Schmitt // Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 64. – Tübingen : Narr Verlag, 2013. – 334 S.

INTERACTIONAL ENSEMBLE AND INTERACTIONAL SPACE  
IN COMMUNICATION

**Petrova Anna Aleksandrovna**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of German Philology Department,  
Volgograd State University  
petrova16@mail.ru, lingua@volsu.ru  
Prospect Universitetsky, 100, 400062 Volgograd, Russian Federation

**Bass Ekaterina Viktorovna**

Postgraduate Student, Teaching and Methodology Specialist,  
Department of German Philology,  
Volgograd State University  
bass\_e@mail.ru, lingua@volsu.ru  
Prospect Universitetsky, 100, 400062 Volgograd, Russian Federation

**Abstract.** Interactional space and interactional ensemble are the key concepts in the process of comprehension of communication substructures. They are formed at the initial stage of dialogic interaction of a child with an adult in protointeraction; they are improved in the process of social interaction and implemented by partners in co-operative communicative process with the help of certain strategies and tactics.

**Key words:** multimodal conception of interaction, interactional space, interactional ensemble, corporal, space and speech constellations, strategies and tactics of communication development.