

Татьяна Сафонова

## Исследование практик через обучение в социальной антропологии

В данной статье я коснусь методологических вопросов, связанных с возможностями исследовать коллективные практики, порождающие основу конкретного социального порядка. Датский антрополог Кирстен Хаструп, на мой взгляд, наиболее удачно сформулировала современные проблемы и возможности социальной антропологии. Современная социологическая теория, заинтересованная в исследовании практик, требует разработки метода, и, по всей видимости, именно социальная антропология обладает всем необходимым, чтобы реализовать подобную исследовательскую программу. Возможно это прежде всего благодаря гибкости и относительности антропологического знания [Hastrup 2005: 143].

Хаструп довольно интересно размышляет о форме доказательства в антропологии, которое строится на личном и субъективном опыте полевой работы [Ibid]. Относительность антропологического знания — результат личных отношений антрополога со своими информантами и соучастниками исследования. А поле, в свою очередь, явля-

**Татьяна Владимировна Сафонова**  
Центр независимых  
социологических исследований,  
Санкт-Петербург  
falicat@yandex.ru

ется тотальной социальной ситуацией, в которой невозможно отделить личный опыт от интерпретаций и оценок [Ibid]. Такое положение вещей вовсе не уменьшает ценность антропологического знания и не угрожает его научному статусу, скорее наоборот, предлагает новые возможности. Ее оптимизм поддерживается опытом многих антропологов, которые более не зацикливаются на описании социальной структуры или обычая, а стараются включать в научный анализ все лично переживаемые ситуации, в том числе эмоциональный и невербальный опыт.

Без подобного внимательного отношения к себе невозможно заметить ситуации замалчиваемого знания или значения молчания в некоторых культурах, о чем писала, например, Уни Викан [Wikan 1992]. Когда антрополог перестает игнорировать чувства, вызываемые участием в полевых событиях, а использует их как проводник для научного любопытства, тогда появляется возможность соединить эпистемологию Дюркгейма с научной практикой.

Как замечает Хаstrup, в антропологии сходятся эпистемология и онтология, поэтому здесь возможно пересмотреть и подвергнуть критике общенаучные эпистемологические принципы, которые могут скрывать от нас многие возможности. В рамках объективистской парадигмы ограничены возможности исследовать процессы и действия, поскольку научная практика необратима и часто состоит в разрушении самого объекта исследования [Bird-David 1999: 77]. Археологические раскопки, например, разрушают объект исследования и не позволяют повторить действия. Такой подход особенно проблематичен в антропологии, поскольку социальные практики живут в повторении и рождают чувства и желания их повторять.

Кроме того, объективистский подход слишком нацелен на аккумуляцию знания об объекте, которое фактически постоянно устаревает, так как исполнение повторяющейся социальной практики рождает новое и меняет как действующего, так и его окружающий мир. Научная парадигма в итоге обречена на генерацию с каждой минутой устаревающего знания, на основе которого строятся всегда ошибочные прогнозы. Задача науки подчас состоит в том, чтобы объяснять ошибочность прогнозов [Ingold 2006: 9–10]. Взгляд из альтернативной эпистемологии позволяет нам попробовать преодолеть эту зацикленность научного процесса на себе. И у антропологов есть возможность сблизить свое повседневное знание и умение с научной практикой.

Некоторые антропологи в качестве такой альтернативы предлагают так называемую анимистическую эпистемологию, которая не ограничивает объект или вещь, а видит его существование в отношениях с миром. Такой подход дает возможность

не просто аккумулировать знание, а осваивать навыки пребывания в постоянно меняющемся мире, что, безусловно, дает более сложную картину, но и менее энциклопедичную [Bird-David 1999: 77]. Такой подход не игнорирует время и позволяет больше работать с контекстом событий. В рамках этой эпистемологии мы не индивидуализируем вещи, а, напротив, дивидуализируем: «Когда я индивидуализирую человеческое существо, я осознаю его “в нем самом” (как одно отдельное единство); когда я дивидуализирую его, я осознаю, как оно относится ко мне. Это не значит, что я осознаю отношение к нему “в самом себе”, как вещи. Вернее, я сознаю отнесенность с моим напарником, поскольку сама вовлекаюсь в нее, внимательно относясь к тому, что она делает в ответ на то, что делаю я, к тому, как она говорит и слушает меня, в то время когда я говорю и слушаю ее, к тому, что происходит одновременно и взаимно со мной, с ней, с нами» [Ibid: 72].

Познающий в рамках такой эпистемологии не может быть пассивным наблюдателем, он деятельный участник ситуации, который в силу новых для него обстоятельств должен приобретать новые навыки для адекватных относительных реакций. Знание через обучение обратимо, так как обучение, подобно любой социальной практике, основано на повторении, которое дает новый опыт. Таким образом, исследование обучения и сама практика обучения, которая лежит в основе социальной антропологии, может рассматриваться как альтернатива участвующему наблюдению, которое скорее связано с попыткой овладеть навыком научного предсказания и верификации гипотез. Антрополог, проходящий обучение навыкам в поле, которые включают весь возможный спектр событий, от еды до разговора, получает шанс включить в свое исследование не только свои победы и удачи, но и ошибки. Кроме того, негативные чувства, которые испытывает антрополог в ходе довольно болезненного обучения в поле, более не исключаются из научного процесса, для них не надо вести отдельный личный дневник, как это делал Малиновский. Таким образом, социальная антропология работает с более широким спектром материалов, что, безусловно, не может не быть полезно.

Процесс обучения можно рассматривать как центральный, поскольку именно в рамках обучения ребенок впервые в своей жизни участвует в коллективных действиях, получая навыки, выработанные и повторяемые в его присутствии взрослыми. Таким образом, обучение есть первый и постоянный способ пребывания в мире, который никто не может ограничить. Здесь я не говорю об образовании, поскольку существует обширная дискуссия по поводу результатов образовательного процесса. Я склоняюсь к мнению Ховарда Беккера, который считает, что

школа — это неподходящее место для того, чтобы получить практические навыки, отличные от навыков просто учиться в школе [Becker 1963].

Обучение как процесс раскрывает нам эпистемологию Дюркгейма, изложенную в его книге «Элементарные формы религиозной жизни», в полной мере, поскольку демонстрирует связь практик и категорий, а также важность времени. Обучение и исполнение практики связаны друг с другом настолько, что можно сказать, что нет первого без второго и второго без первого. Любое исполнение практики добавляет или подкрепляет необходимый навык, а любой новый приобретенный навык добавляет в репертуар возможные практики. Приобретение нового навыка подчас определяется контекстом уже имеющихся навыков, и невозможно игнорировать поступательную логику приобретения навыков от одного к другому. Благодаря этому обстоятельству антрополог сам, пытаясь приобрести навыки и изучая, как другие их приобретают, не может пропустить или не заметить важной последовательности практик и связи между ними. К примеру, процесс обучения курению марихуаны, описанный Ховардом Беккером, включает в себя такую последовательность событий, которая полностью совпадает с принципами концептуализации коллективного опыта у Дюркгейма [Becker 1953].

Концепции, которые Дюркгейм определяет как «коллективные репрезентации», побуждают людей к совместным действиям и воспроизведению коллективного чувства и могут быть невербальными или до-лингвистическими, поэтому переживают серьезные изменения, когда включаются в язык в качестве конкретной информации [James 2003: 57]. Именно поэтому обучение и получение новых навыков связано прежде всего с овладением подобными концепциями в их первоначальном виде, до-лингвистическом и невербальном. Такое овладение возможно только через непосредственное участие в самой практике. Например, чтобы научиться получать удовольствие от марихуаны и стать постоянным ее потребителем, новичку необходимо участвовать в нескольких сеансах с другими более опытными курильщиками и перенимать особенную технику курения. Овладение этой техникой дает опыт конкретных эффектов от наркотика, которые первоначально не объединены в одно явление и вовсе не являются приятными для новичка. Постепенно он должен научиться испытывать удовольствие от этих эффектов, которые он только что научился переживать, что возможно только в коммуникации с другими более опытными курильщиками [Becker 1953: 237–239].

Овладение категорией удовольствия от марихуаны, таким образом, является процессом включения в сообщество практиков

курения марихуаны, а именно — овладением способностью совместно с другими курильщиками переживать удовольствие и практиковать курение. Этот процесс обучения определяется как «легитимное периферическое обучение», т.е. мобильность в рамках «сообщества по практике» [Lave, Wenger 1991]. Любое наше активное и практическое участие в мире совпадает с определенной траекторией, с точки зрения освоения какой-либо практики. Неизбежно социальный характер всех наших поступков определяет, что освоение любой практики — это способ включиться в совместное с другими исполнение и получение коллективных переживаний. Опыт повторения практики — это продвижение от периферии «сообщества по практике» к центру. Таким образом, как новичок, так и обучающие его специалисты в процессе обучения актуализируют определенный навык, вокруг которого рождается коллективное чувство.

Отношения между различными навыками можно описать как экологию навыков, практически переживаемую людьми в повседневной жизни и осваиваемую через классификации. Различные навыки рожают разные «сообщества по практике», но, поскольку они нуждаются друг в друге, исполнение одной практики может провоцировать исполнение другой или противоречить ей. Отношения между различными профессиональными группами строятся на базе коллективных репрезентаций, связанных с коренными для данных профессий навыками. Процесс обучения и интеграции в профессиональное сообщество воплощается в совместном исполнении практик, которое рождает коллективные чувства; на их базе появляется корпоративная этика и символические системы. Социальная экология чикагской школы (Эверетт Хьюз, Роберт Эзра Парк) как раз рассматривала отношения между представителями разных профессиональных групп через профессиональные практики. Обучение практикам как процесс позволяет изучить эту экологию, поскольку совместное исполнение практик проходит в контексте отношений с другими навыками.

Обучение рассматривалось в рамках экологических метафор Грегори Бейтсоном, когда он поместил статью об обучении контекстам (дейтро-обучение) в свою книгу «Шаги к экологии разума» [Bateson 1972]. Контекст обучения очень важен, так как именно контексту мы учимся, когда приобретаем различные навыки. Контексты, которые мы способны опознавать как соответствующие определенным навыкам, называются фреймами, или рамками. Большая часть коммуникации строится на передаче метасообщений о контексте интеракции, т.е. фрейме. Так что сфера общения — это вербальная и по большей части невербальная информация о том, какие именно навыки и практики люди готовы в данный конкретный момент совместно ис-

полнять. Обучение контексту (фрейму) подобно обучению удовольствию от курения марихуаны, оно необходимо, чтобы практика могла воспроизводиться.

Таким образом, коммуникация и обучение практике — это события, требующие контекста и черпающие информацию из экологии навыков. Обучение практике — процесс движения как в рамках «сообщества по практике», от периферии к центру, так и в рамках экологии навыков, от одного важного фрейма к другому. Специалист — это человек, уже овладевший фреймом практики и способный соотнести этот фрейм с фреймами других практик, т.е. специалист в экологии своего навыка.

Сравнительное исследование обучения похожим практикам в различных экологиях позволяет нам получить возможность интерпретировать эти экологии, видеть связи между навыками в различных контекстах. Если следовать эпистемологии Дюркгейма, то совместное исполнение практик определяет существующий социальный порядок. А значит, исследование процесса обучения как способ интерпретировать динамику существования «сообщества по практике» и экологии навыков позволяет нам плотнее исследовать социальный порядок. Сравнение различных экологий и течения процессов обучения одной практике в различных условиях дает возможность преодолеть эксплицитные объяснения поступков людей и понять «коллективные репрезентации», которые за ними скрываются.

### Библиография

- Bateson G.* Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. San Francisco: Chandler, 1972.
- Becker H.* Becoming a Marihuana User // The American Journal of Sociology. 1953. Vol. 59. No. 3. P. 235–242.
- Becker H.* Why School is a Lousy Place to Learn Anything in // Howard Becker on Education / Ed. by R.J. Burgess. Buckingham: Open University Press, 1963.
- Bird-David N.* “Animism” Revisited: Personhood, Environment, and Relational Epistemology // Current Anthropology. 1999. Vol. 40. Supplement. P. 67–91.
- Hastrup K.* Social Anthropology. Towards a Pragmatic Enlightenment? // Social Anthropology. 2005. Vol. 13. No. 2. P. 133–149.
- Ingold T.* Rethinking the Animate, Reanimating Thought // Ethnos. 2006. Vol. 71. No. 1. P. 9–20.
- James W.* The Ceremonial Animal: A New Portrait of Anthropology. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Lave J., Wenger E.* Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1991.
- Wikan U.* Beyond the Words: The Power of Resonance // American Ethnologist. 1992. Vol. 19. No. 3 (Aug., 1992). P. 460–482.