

---

---

## **НЕФОРМАЛИЗОВАННЫЕ ДАННЫЕ: МЕТОДЫ СБОРА И АНАЛИЗА**

О.А. Оберемко  
(Москва)

### **НА КАКИЕ ВОПРОСЫ ОТВЕЧАЮТ ОТВЕТЫ НА ОТКРЫТЫЙ ВОПРОС: ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАНСФОРМАЦИЙ ВОПРОСА РЕСПОНДЕНТАМИ<sup>1</sup>**

В статье на материале одного из omnibusов ВЦИОМа предложена процедура синтактико-семантического анализа данных, позволяющая реконструировать репертуар вопросов, которым соответствуют зафиксированные ответы респондентов, и диагностировать коммуникативную адекватность спроектированного вопроса.

*Ключевые слова:* вопросно-ответная коммуникация, открытые вопросы, реконструкция вопросов по ответам, массовые опросы

#### *Постановка проблемы, цели и задачи*

Открытым вопросам приписывают способность стимулировать ответы, «не сводимые к фиксированным альтернативам», добывать «неочевидную [subtle] и зачастую ценную информацию о реальности, воспринимаемой *с точки зрения респондента* (курсив мой. – О.О.)» [1, р. 235]. Однако кодирование ответов как

---

**Олег Алексеевич Оберемко** – кандидат социологических наук, доцент кафедры методов сбора и анализа социологической информации НИУ ВШЭ, старший научный сотрудник Института социологии РАН. E-mail: ooberemko@yandex.ru.

<sup>1</sup> В статье использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 11-01-0154, реализованного в рамках программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2012–2013 гг.

центральная процедура в работе с открытыми вопросами, определяющая качество перевода «точки зрения респондента» на язык научного отчета, описывается противоречиво. Кодирование представляется одновременно и увлекательным процессом «выведения мудреных [sophisticated] суждений», и «рутинной операцией, к которой многие быстро теряют интерес» [2, p. 253]. Утверждения о фундаментальном значении кодирования соседствуют с признаниями, что оно (кодирование) оказывается «бессобытийной, но необходимой паузой между воодушевлением от сбора данных и восторгом от их анализа», на которую зачастую привлекаются «наемные руки» [3, p. 60].

Возможно поэтому складывается впечатление, что в литературе об открытых вопросах труднее встретить статью, ориентированную на извлечение особенного в точках зрения респондентов, чем на их унификацию, где упор делается, в частности, на снижении ошибок кодировщиков, распределяющих ответы по заранее заданным стандартизованным (!) категориям (см.: [1–4 и др.]), или даже на аргументацию замены открытых вопросов закрытыми, которые проще задавать, кодировать и анализировать<sup>1</sup> [6].

Гораздо меньше внимания уделяется тому, что происходит со сформулированным «на языке исследователя» *открытым вопросом* в опросной коммуникации, действительно ли он работает как стандартизованный стимул. Мы исходим из допущения, что в опросной коммуникации респондент, формируя свой самосто-

---

<sup>1</sup> В качестве иллюстрации приведем анализ полезности в диетологическом опроснике открытых вопросов типа: «А что еще, кроме перечисленного выше, Вы ели и в каком количестве в течение недели, предшествующей опросу?». Для разных этнических подвыборок было сформировано по 2 массива данных: с учетом и без учета ответов на открытые вопросы. Все сравнения (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, квинтильная группировка и взвешенные каппа-статистики) оценок рационов по 14 параметрам (энергетическая ценность, содержание протеина и др.) обнаружили согласованность результатов с учетом и без учета данных открытых вопросов, что привело к выводу о бесполезности последних (см.: [5]).

ятельный ответ даже на адекватно понятый открытый вопрос, зачастую переформулирует его так, чтобы было *удобнее* выразить мысль на *своем* языке<sup>1</sup>. Идея реконструировать по зафиксированным ответам формулировки вопросов, на которые реагировали респонденты, возникла, когда при анализе ответов на открытые вопросы было замечено, что не все ответы одинаково легко отнести к непосредственным реакциям на запланированный вопрос-стимул.

В статье на отдельно взятом примере систематически представлено, как в массовом опросе в ходе коммуникации между интервьюером и респондентом трансформируется спроектированный открытый вопрос. Разрабатывая процедуру систематизации (и моделирования) **взаимодействий между языком исследователя и языком респондента** (*цель*), мы решили ряд *задач*:

- выявили репертуар вопросов, на которые действительно ответили респонденты, или, иными словами, репертуар отклонений от спроектированного вопроса, классифицировав по синтаксико-семантическим критериям зафиксированные ответы;

- диагностировали коммуникативную адекватность спроектированного вопроса, установив долю ответов, соответствующих его коммуникативному заданию, т. е. спроектированному ожиданию интервьюера;

- предложили объяснения причин отклонений ответов от спроектированного вопроса;

- обосновали удаление из массива данных неадекватных ответов, – соответствующих вопросам с иными коммуникативными заданиями;

- сформулировали эмпирически обоснованные рекомендации интервьюеру относительно фиксирования первичных данных.

---

<sup>1</sup> Операционализация «удобности вопроса» и рассмотрения условий, ее обеспечивающих, выходит за рамки настоящей статьи.

## *Эмпирическая база*

В качестве примера из национального омнибуса ВЦИОМа (описание опроса см.: [7]) использовались ответы на открытый вопрос о критериях «хорошей школы». Всего в матрице данных содержится 759 высказываний от 334 отобранных вопросом-фильтром респондентов. Исходя из заполненной матрицы данных мы приняли следующие допущения: (1) инструкция предписывала интервьюеру поощрять респондента называть несколько *главных требований*; (2) при вводе данных зафиксированные ответы дробились на *высказывания*, причем каждое них содержало по одному признаку *хорошей школы*; (3) в макете учитывалось не более пяти признаков для каждого респондента.

Сам открытый вопрос о школе был предпоследним в целом блоке вопросов, начинавшимся вопросом-фильтром о наличие в семье детей школьного возраста и продолжавшимся «батареей» из 6 вопросов, в частности, о важности «при выборе школы для своего ребенка/внука» семи критериев: близость школы к дому; наличие специализации школы и др. Только после этого задавался анализируемый нами вопрос: *Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?*

Таким образом, опросная коммуникация «интервьюер–респондент» организована с заботой о респонденте: вопрос-фильтр отсеивает некомпетентных респондентов; однотипными простыми вопросами респондента 6 раз погружают в воспоминания о пережитой ситуации (поиск школы для ребенка), и только после этого задается (по определению трудный для ответа) открытый вопрос. Полагаем, что перечисленные процедуры обеспечивали адекватное понимание респондентами открытого вопроса. Если так, тогда трансформации заданного вопроса причиняются не непониманием, а какими-то иными причинами.

### *Теоретико-методологические основания реконструкции*

Теоретической рамкой предпринятой реконструкции стала теория *коммуникативной импликатуры* Г.П. Грайса [8; 9]. В ее основу положен *принцип кооперации*, соблюдение которого обеспечивает *успешную коммуникацию*. Этот принцип созвучен любой социологической теории о формировании социальности на основе учета взаимных ожиданий при взаимодействии в институциональном пространстве. Грайс раскрыл его в четырех обязательных для нормального течения речевой коммуникации взаимных ожиданиях (или правилах)<sup>1</sup>:

- количество, или достаточность информации – избегать дефицита и избыточности,
- качество, или истинность информации – не вводить собеседника в заблуждение,
- отношение, или релевантность информации – говорить в тему,
- способ выражения – быть понятным собеседнику.

Взаимное соблюдение этих ожиданий подкрепляется готовностью согласовывать свои речевые действия с собеседниками. Нарушение хотя бы одной презумпции бросает вызов принципу кооперации, повышает риск нарушить общение. Теория Грайса получила развитие, в частности, в эмпирических исследованиях вопросно-ответной парадигмы (см., например: [10]) и признавалась адекватной для исследования коммуникативной ситуации социологического опроса [11, гл. 3], поскольку именно на добровольном согласии респондента принять обязательство соблюдать нечто, подобное принципу кооперации, строится опрос общественного мнения как институт демократического общества.

---

<sup>1</sup> По существу Г.П. Грайс концептуализирует речевое общение как социальный институт – как образец (инвариант), сохраняющий устойчивость в многообразии отклоняющихся реализаций (вариаций).

Применительно к анализируемой ситуации четыре требования дополняются общими правилами проведения интервью в массовом опросе: все интервью проходят единообразно в соответствии с инструкцией и конвенциональными нормами публичного общения; все вопросы понятны респондентам, а интервьюеры аккуратно фиксируют их ответы, так что к аналитику они попадают без существенных искажений; цель интервьюера – собрать общественно значимую информацию, и важность этой цели учитывается респондентом при согласии включиться в опросную коммуникацию и поддерживать ее. Сами по себе эти правила ничего содержательного в анализ не вносят, а служат лишь фоновой нормой; содержание открывается через анализ отклонений от нормы,

Сама реконструкция содержит только простые операции, доступные любому участнику повседневных общений. Если в обычном разговоре, формулируя вопрос, мы планируем характер ожидаемого ответа, то в нашей реконструкции используется обратный ход: к зафиксированному ответу подбирается вопрос, соответствующий ему по смыслу. От отклонений от этого смысла нас и оберегает принцип кооперации Грайса, развернутый в перечисленных четырех правилах. Например, мы находим в базе данных короткий ответ на наш вопрос «добротой учителей». Первым шагом мы убеждаемся в соответствии или несоответствии этого ответа спроектированному вопросу, вторым шагом мы разворачиваем ответ до синтаксически определенного предложения (с грамматическими подлежащим и сказуемым), третьим шагом – подыскиваем развернутому ответу семантически и синтаксически адекватный вопрос:

**Дано**

*Заданный интервьюером спроектированный вопрос:* Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

*Зафиксированный ответ:* ...добротой учителей.

### Шаги реконструкции

(1) *Вывод*: зафиксированный ответ не соответствует спроектированному вопросу.

(2) *Развернутый (реконструированный) ответ*: Добротой учителей [+отличается + хорошая школа (+ от плохой и средней)].

(3) *Реконструированный вопрос*: [Чем отличается хорошая школа (от плохой и средней)?]

Подобное попеременное принятие то роли исследователя, то роли респондента рекомендуется на стадии разработки вопросника [12, с. 77] и лежит в основе когнитивного анализа опросного инструмента (см.: [13; 14]).

Другим основанием предложенной процедуры реконструкции послужила теория *актуального членения высказывания*, позволяющая выявлять коммуникативную структуру высказываний<sup>1</sup>. Согласно этой теории, всякое высказывание (имплицитно или эксплицитно) имеет две части: (1) тему – «исходную точку высказывания, то есть то, что является в данной ситуации известным или, по крайней мере, может быть легко понято и из чего исходит говорящий», и (2) рему – коммуникативное «ядро высказывания, то есть то, что говорящий сообщает об исходной точке высказывания», новую информацию о теме; новое содержание, ради которого и производится высказывание [15, с. 239].

Применительно к анализу вопросно-ответной коммуникации в социологическом опросе О.М. Маслова актуальное членение высказывания называет «логической структурой вопроса», содержащей, правда, не два, а три элемента: «Первый элемент – это сообщение о некоторой информации, которая полагается одинаково известной и тому, кто задает вопрос, и тому, кто является адресатом вопроса, от кого ожидается ответ. Это – как бы общая точка отсчета для спрашивающего и отвечающего, платформа

---

<sup>1</sup> В классическом, логико-семантическом варианте, представленном трудами представителей Пражского лингвистического кружка – В. Матезиуса, Я. Фирбаса и др.

их общения. Второй элемент – это указание на недостаточность известной информации, на неизвестное, на то, что необходимо узнать. Третий элемент структуры вопроса – обозначение области поиска ответа, указание на то, где искать недостающую информацию, на какой основе формировать ответ» [12, с. 69].

В нашем открытом вопросе полагается известным, что в природе существуют школы и что некоторые школы можно назвать хорошими. Указание на недостающую информацию (рема) выражено вопросительным местоимением «каким», которое дополняется указанием на область поиска ответа: хорошую школу предлагается описать в аспекте *главных требований*, которым она *должна отвечать*<sup>1</sup>.

Таким образом, к реме вопроса относится вопросительная часть, к реме ответа – та часть высказывания, где речь идет о *признаках* хорошей школы; тему в обоих случаях составляет то, что в разговоре берется как данность, считается известным. Если из исходной формулировки вопроса исключить фатический компонент «Как Вы считаете», чья функция заключается в установлении контакта с собеседником, то базовая реконструкция диалога – вопрос из гайда и реконструкция буквального на него ответа – будет выглядеть так, как показано на *рис. 1*.

	<b>Рема</b>	<b>Тема</b>
<i>Вопрос:</i>	<u>Каким</u> <b>главным</b> <u>требованиям</u> должна <i>отвечать</i> ?	школа, чтобы ее можно было назвать хорошей
	<b>Тема</b>	<b>Рема</b>
<i>Прямой ответ:</i>	[Чтобы школу можно было назвать хорошей, она] <sup>2</sup>	[должна <b>отвечать</b> <b>таким-то</b> <u>главным</u> <u>требованиям</u> ]

**Рис. 1. Актуальное членение спроектированной  
вопросно-ответной коммуникации**

<sup>1</sup> Третий элемент – указание на область поиска ответа – в открытом вопросе трудно отделить от ремы, в отличие от закрытых вопросов, где область поиска задается готовыми вариантами ответа.

<sup>2</sup> Здесь и далее взятый в квадратные скобки текст – результат реконструкции.

Значение теории актуального членения для нашего исследования состоит в том, что она позволяет конкретизировать базовые элементы семантико-синтаксической структуры вопросно-ответного диалога, важнейший из которых для описываемой процедуры – рема. Образцовый вариант ремы ответа показан на *рис. 1*; все остальные варианты ответа будут считаться его вариациями.

Принцип кооперации (с экспликацией взаимных ожиданий) предлагает общую рамку для понимания коммуникативной ситуации в массовом опросе, как при прямой реконструкции ожидаемого ответа на спроектированный вопрос, так и при обратной реконструкции формулировки вопроса по полученному ответу.

Этим принципом (в сочетании с принципом экономии) обосновывается и заимствование в наименее творческих, а значит наиболее легких для формулирования ответа готовых речевых блоков из вопросов, как показано в реконструкции прямого ответа на спроектированный вопрос на *рис. 1*: некоторые слова из вопроса переносятся в ответ в готовом виде, а некоторые нуждаются в легкой трансформации<sup>1</sup>.

Формулировка любого вопроса подсказывает вопрошаемому в разной степени определенности и принудительности и готовую структуру прямого ответа, и готовый лексический материал. Когда респондент принимает подсказку целиком, он выбирает путь наименьшего сопротивления и отказывается от выражения своего мнения на собственном языке. Прибегая к повтору, респондент отвечает скорее на закрытый, чем на открытый вопрос, как в следующих примерах:

- Сколько **Вам** полных лет? – **Мне** столько полных лет.
- Как **Вас** зовут? – **Меня** зовут **Имярек**.

---

<sup>1</sup> Это широко распространенное средство поддерживать диалог отмечают многие авторы. Б.М. Гаспаров связывал повторы с «репродуктивной стратегией речевого поведения» [16, с. 57]; Н.Д. Аругюнова назвала их «диалогическая цитация» при рассмотрении диалога-диссонанса, который строится на инверсии принципа кооперации [17];

Отсутствие списка цифр или имен не делает вопрос открытым, т.е. не оставляет респонденту свободы сформировать свой ответ на своем языке, отказавшись от языка исследователя. Здесь нас интересуют ответы, при формулировании которых респондент проявил самостоятельность и отклонился от подсказки.

### *Уточнение предмета реконструкции*

В нашем распоряжении есть (дана) формулировка вопроса из путеводителя, которая по правилам проведения опроса интервьюером должна воспроизводиться в каждом интервью, и пока мы примем на веру тезис о том, что эти правила соблюдаются неукоснительно.

Далее у нас есть файл SPSS, где ответы респондентов представлены в виде отдельных высказываний числом от 1 до 5, каждое из них отнесено к отдельной переменной  $V_1, V_2 \dots V_5$  и соответствует по идее одному названному требованию (признаку). Порядок распределения высказываний респондента по переменным, по-видимому, отражает порядок озвучивания высказываний. Если так, то, например, для респондента 633, озвучившего 3 высказывания-признака, мы получили следующие данные о диалоге с интервьюером: (А) формулировку заданного интервьюером спроектированного вопроса и (Г) введенную набивщиком рему ответа (см. *рис. 2*).

Мы не ставим недостижимую цель выявлять, «что же в действительности имел в виду респондент» во время беседы (как и в [18, с. 35]). Поскольку «коммуникативные импликаты не являются... частью значения тех выражений, с употреблением которых они связаны», а порождаются ситуативно [15, с. 237], на надежное восстановление их смыслов едва ли можно надеяться без проведенного наблюдения даже при наличии диктофонных записей. Мы же просто по зафиксированным, а следовательно, принципиально доступным для наблюдения реакциям эксплицируем стимулы, уместные в конкретной коммуникативной ситуа-

ции. Нас интересуют выраженные в речи не/соответствия между данными, зафиксированными на стадиях А и Г (рис. 2).

<b>ДАНО НА ВХОДЕ</b> А. <i>Спроектированный вопрос:</i> Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?
<b>РЕКОНСТРУКЦИИ</b> Б. <i>Реконструированный вопрос, на который ответил респондент:</i> [Чем отличается хорошая школа?] В. <i>Реконструированная (если не зафиксирована интервьюером) тема ответа респондента:</i> [Хорошая школа отличается]...
<b>ДАНО НА ВЫХОДЕ</b> Г. <i>Введенная набивщиком рема ответа R633:</i> ( $V_1$ ) ... качеством образования; ( $V_2$ ) добротой учителей; ( $V_3$ ) лаской учителей

**Рис. 2. Реконструкция вопросно-ответной коммуникации**

Конечно, между стадиями А и Г имеются коммуникативные переходы, и каждый из участников, отвечающих за перевод сообщения на переходе – интервьюер, респондент, набивщик, кодировщик, – в состоянии внести и значимое искажение, и нормирование. Однако нас интересуют не персональная ответственность за искажения, а принципиально возможные трансформации плана выражения, возникающие при **взаимодействии между языком исследователя и языком респондента**.

Поэтому воздержание от сомнений в том, что ответы респондентов без ошибок не только фиксируются интервьюерами, но и вводятся в базу данных набивщиками, представляется оправданным, несмотря на надежные эмпирические свидетельства обратного (см., например: [19; 18]<sup>1</sup>). Тем более, что по своим ролевым и квалификационным (в том числе и языковым) компетенциям реализу-

---

<sup>1</sup> Безусловно, знать, на каком переходе кто «несет ответственность» за трансформации, очень важно. Это отдельный предмет для исследования.

ющий сбор и ввод данных персонал находится ближе к среднему респонденту, чем к среднему дизайнеру опроса (носителю языка исследователя)<sup>1</sup>. Имея в своем распоряжении те данные, которые имеем, мы (вынужденно) абстрагируемся от того, на каком переходе происходит искажение, и кто персонально за него отвечает. Строго говоря, как и в работе с любыми опросными данными, зафиксированными человеком, мы сталкиваемся с фиксациями реакций поля, правдоподобными с точки зрения проводящих опрос.

В целом проведенный анализ позволил выявить 9 типов систематических трансформаций спроектированной вопросно-ответной коммуникации и в отдельную категорию отнести неадекватные ответы (табл. 1).

### *Тип 1. Прямые ответы на спроектированный вопрос*

Важнейшая задача при проектировании вопросов – не создавать трудностей респонденту, чтобы снизить риски ухода от ответа и от общения в целом. С опорой на схему актуального членения (рис. 1) *легкость вопроса*, с точки зрения респондента, вынужденного самостоятельно формулировать свою позицию, можно оценивать по двум измерениям:

- по количеству в вопросе *готового материала* для повтора;
- по предоставляемой вопросом *степени синтаксической свободы*.

---

<sup>1</sup> См.: Искренность респондента в опросной методологии и прогнозировании: на чем зиждется наша вера в слова: Стенограмма заседания Научного совета ВЦИОМ от 13.11.2013. [URL: <http://wciom.ru/fileadmin/nayka/sovets/2013/transcript.pdf> (дата обращения: 24.12.2013)]. Если приведенный источник нельзя считать убедительным аргументом в пользу сделанного утверждения, тогда специального исследования заслуживает вопрос: к кому по языковым и прочим релевантным характеристикам ближе обеспечивающий проведение опросов персонал: к исследователю или респонденту? И как эта близость отражается на фиксации данных?

Чем больше в вопросе языкового материала и синтаксической свободы, тем легче респонденту формулировать ответ – эта формула, пожалуй, чересчур прямолинейна, и оба измерения требуют специального изучения и формализации. Однако специфику исследуемого вопроса можно охарактеризовать прямо сейчас: он легок по первому измерению и одновременно труден по второму. Материала для повтора так много, что его использование оставляет для формирования ответа (с соблюдением правил синтаксиса русского языка) только две семантически бедные возможности: определить ключевое слово «(главные) требования» – либо прилагательным, либо существительным в родительном падеже.

*Исходный вопрос:* Каким главным требованиям **должна отвечать** школа?..

*Повтор части вопроса в ответе:* Хорошая школа **должна отвечать**...

*Ремы ответов:*

с прилагательными: *современным* требованиям **соответствовала**; *завышенные* требования; *строгие* требования<sup>1</sup>.

с существительными в родительном падеже: **отвечают** *технике безопасности* [ее требованиям]; **выполнение** требований *родителей и детей*; требования *учителей*<sup>2</sup>.

Только эти семь ответов с повтором ключевого понятия «требования» семантически полностью отвечают коммуникативному заданию спроектированного вопроса. Выделенные в приведенных примерах слова «**соответствовала**» и «**выполнение**» синонимичны по значению глаголу «**отвечать**» из вопроса; поэтому в этих ответах нет семантических смещений от исходного вопроса.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее в качестве иллюстраций приводятся только высказывания из базы данных; они приводятся целиком и отделяются друг от друга точкой с запятой.

<sup>2</sup> Здесь угадывается следующая цепочка трансформаций: [отвечать требованиям...] → [выполнять требования...] → выполнение требований...

При этом ни одна из семи рем ответов синтаксически не согласована с повторяющейся частью ответа<sup>1</sup>. Упрощение синтаксиса за счет замены датива номинативом при пропуске управляющего глагола (как в высказываниях «*завышенные требования*»; «*строгие требования*»), по-видимому, следует считать обычным приведением косвенных форм к общей форме при фиксации интервьюерами открытых вопросов.

Три другие попытки дать прямой ответ, похоже, привели к семантическим сдвигам.

*Исходный вопрос:* Как Вы считаете, каким главным **требованиям** должна **отвечать** школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

*Ответы:* [Чтобы школу можно было назвать хорошей, она должна]:

- [предъявлять] требования к знаниям и поведению учеников.
- [предъявлять] требования к преподавательскому составу.
- [предъявлять] к учителям больше требований.

Исходный вопрос выражает *ожидание* того, что ответ будет (а) содержать идею *соответствия* неким требованиям и (б) раскрывать, что это за требования. Однако в приведенных трех ответах идею *соответствия* сменила идея *предъявления требований*, а объект требований сменился субъектом требований: школа теперь должна не сама соответствовать, а предъявлять требования на соответствие другим.

Таким образом, прямые ответы на исходный вопрос, включая варианты с семантическим сдвигом, даны лишь в 10 высказываниях из 759, что составляет 1,5%. Причина столь ничтожного «выхода» видится в том, что при буквальном следовании логике вопроса синтаксически корректными могут быть только семантически бедные ответы. Респонденты, которым есть что сказать, вынуждены были формулировать ответ самостоятельно, предварительно отвергнув

---

<sup>1</sup> В случае именно с этой группой ответов указанная несогласованность скорее всего стала следствием искажений фиксации и/или ввода данных; все эти искажения попадают в файл, ибо кажутся операторам правдоподобными.

предложенный в вопросе «строительный материал». Ввиду использования респондентами лексических синонимов отнесение ответов к этому типу производится скорее по семантическим основаниям. Иначе говоря, маркером типа выступает не устойчивая синтаксическая структура, а наличие лексем, выражающих идею требования.

И всё же сказанное не обязательно означает, что «хороший» вопрос должен быть удобным для ответа. Можно предположить, что на «трудные» вопросы в качестве компенсации мы получили ответы только тех респондентов, которые дали себе труд задуматься, проинтерпретировать вопрос, трансформировать его и дать самостоятельно сформулированный ответ. Иными словами, мы можем предположить, что имеем дело с мнениями заинтересованных в предмете, сведущих людей, а не с псевдомнениями, доля которых в массовых опросах оценивается в 25–35%<sup>1</sup> [6; 20].

Далее мы переходим к реконструкции вопросов, на которые *действительно* отвечали респонденты, путем подгонки вопроса под синтаксико-грамматическую структуру полученного ответа<sup>2</sup>. Проще это делать, когда ответ содержит *легко заметные маркеры* специфической синтаксической функции; именно с простых, синтаксически маркированных ответов целесообразно разбирать «завалы» ответов на открытые вопросы.

Рассмотренные далее ответы типов 2 и 3 предполагают вопросы с небольшим семантическим сдвигом от идеи соответствия *хорошей школы* неким требованиям к идее долженствования (тип 2) и идее потребности (тип 3).

---

<sup>1</sup> Псевдомнением называется высказывание на тему, по которой отвечающий не имеет твердой позиции, например ввиду незнакомства с предложенной для суждения темой. Речь идет не об «объективной» истинности или ложности высказанного мнения, а о наличии хоть какого-нибудь твердого мнения, пусть даже признаваемого «экспертами» ложным (см.: [21, с. 77 и сл.]).

<sup>2</sup> Или реконструируем те вопросы, ответы на которые действительно фиксировали интервьюеры.

## *Тип 2. Идея должностования: ответы на ядро ремы*

Ответы, выражающие идею «хорошая школа должна»/«в хорошей школе должны», суть реакция не на всю рему целиком, а на ее ядро –предикат. Логика объяснения отклонений ответов от исходного вопроса таково: «перехват» единственного слова из ремы объясняется (1) синтаксическими неудобствами использования целой ремы при формировании полнозначных ответов и/или (2) «забывчивостью» респондентов, вынужденных после ремы (ядра вопроса) прослушать длинную тему из 6 слов.

*Речевые маркеры*, отличающие этот тип – предикат «быть должным» в личной форме + инфинитив полнозначного глагола, выражающего обязательное для хорошей школы действие, агентом которого выступают:

1) сама школа:

*Вопрос:* [Что **должна делать школа**, чтобы ее можно было назвать хорошей?]

*Ответ:* [Хорошая школа] должна в первую очередь давать знания.

2) отдельные участники школьного процесса:

*Вопрос:* [**Кто что должен делать** в школе, чтобы ее можно было назвать хорошей?]

*Ответы:* [В хорошей школе]

- учителя должны одинаково относиться ко всем детям;
- руководство должно помогать молодым специалистам;
- дети должны учиться с удовольствием<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Пример, где сочетается удовольствие и долг, показывает, что заданная вопросом рамка должностования может вступить в семантические противоречия с некоторыми измерениями хорошей школы: даже в «серьезном» институциональном пространстве не все хорошее обеспечивается следованием долгу.

Семантически тождественными выглядят ответы, где из пары маркеров «должен + инфинитив» остается только инфинитив:

*Вопрос:* [Что **должна** **делать** школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?]

*Ответ:* [Хорошая школа должна] уделять внимание духовному развитию.

Отсутствие лично маркированного предиката не позволяет однозначно восстановить заданный вопрос по ответу, отсюда дополнение к правилам фиксации ответов интервьюерами (и впоследствии набивщиками): предикативы следует фиксировать.

### ***Тип 3. Идея потребности/надобности: ответы на тему вопроса***

Ответы, которые начинаются союзом «чтобы», подразумевающим перед собой предикатив «нужно/надо», по-видимому, образовались в случаях, когда респонденты продолжали повтором не рему, а тему вопроса:

*Вопрос:* Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать **школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?**

*Ответы:* [Чтобы школу можно было назвать хорошей]

- [нужно/надо] чтобы в школе были учителя с высокой квалификацией;
- [нужно/надо] чтобы детей учили качественно;
- [нужно/надо] чтобы дети могли поступать в вузы;
- [нужно/надо чтобы] знания давали хорошие;
- [нужно/надо чтобы] знания получал.

Если при построении ответа «эхом» повторять не рему, а тему, респондент получает широкие возможности строить ответ в виде полного (с подлежащим и сказуемым) распространенного (с второстепенными членами предложения) предложения. По ответам этой категории довольно легко составить представление о репертуаре

*нужных* действий, агентов и принимающих их действия «пациентов», несущих ответственность за репутацию школы (чтобы можно было бы назвать ее хорошей). При этом трансформация исходного вопроса всё же приводит к семантическому сдвигу от идеи соответствия неким готовым требованиям к идее надобности, потребности, с которой, в свою очередь, связана идея изменения наличного положения дел.

*Речевые маркеры*, отличающие этот тип – связка «надо, чтобы» + личные глаголы в сослагательном наклонении, совпадающие по форме с прошедшим временем из-за слияния маркера наклонения «бы» в союзе.

Поскольку при фиксации ответов интервьюеру свойственно экономить слова, в пропуске «чтобы» видится наиболее простое объяснение заметному в массиве количеству ответов с личными глаголами в прошедшем времени (а на самом деле, в сослагательном наклонении). Иным способом объяснить наличие в ответах на спроектированный вопрос личных глаголов в прошедшем времени просто не получается.

В массиве еще обнаружился гибрид ответа на рему с ответом на тему:

*чтобы преподаватели отвечали своим требованиям.*

Его отличает сочетание ключевого для ответа на рему понятия «отвечать требованиям» с маркером ответа на тему «чтобы». Возможно, респондент попытался построить ответ, синтаксически удовлетворяющий одновременно и теме, и реме, потому, например, что не смог быстро сообразить, что для ответа важнее:

1) дать *семантически* адекватный ответ, т. е. озвучить «главные требования [которым] должна отвечать школа»;

2) «перехватить» концовку вопроса – *чтобы школу можно было назвать хорошей, надо...* – и построить *синтаксически* адекватный ответ.

В итоге родилась семантически абсурдная фраза, смысл которой только на первый взгляд может показаться понятным. Ее можно прочесть буквально:

[в хорошей школе преподаватели отвечают тем требованиям, которые они сами себе предъявляют,]

или с учетом ошибки интервьюера, зафиксировавшего ответ с искажением: «своим требованиям» не в смысле «своим собственным», а в смысле «к ним предъявляемым»; тогда налицо тавтология:

[преподаватели отвечают тем требованиям, которые к ним предъявляются, предъявляемым требованиям.]

В данном случае тавтология равнозначна уходу от ответа, отказу указать, *каким именно требованиям* отвечают учителя в хорошей школе.

Правда, есть еще один содержательно приемлемый вариант реконструкции, однако он предполагает существенную ошибку в данных:

чтобы преподаватели отвечали своим требованиям [которые они сами предъявляют **детям / руководству школы** и др.]

В принципе выпадение адресата требований могло произойти при фиксации или вводе данных, однако и в этой трактовке мы наблюдаем существенный семантический сдвиг от запланированного ответа.

Несмотря на синтаксические трансформации, семантика *долженствования и потребности* близка идее исходного вопроса «соответствие требованиям», поэтому можно считать, что отмеченные в типах 2 и 3 трансформации не привели к серьезным семантическим сдвигам от спроектированного вопроса.

#### *Тип 4. Мелательность изменений в конкретной школе*

Выделенные выше 3 типа объединяет общая семантика *императивности наличия* некоторого признака. Особый тип составляют ответы, в которых содержится идея *императивности изменений* в школе. Базовый вопрос к этим ответам может звучать так:

[Что должно / следует / надо *изменить*, чтобы школа стала хорошей?]

В полученных ответах желательность изменений выражается несколькими способами, каждому из которых нами подбирается специфическая формулировка вопроса-стимула.

(1) *Вопрос об изменении признака*: [Что (**интенсивность какого уже имеющегося признака**) надо изменить, чтобы школа стала хорошей?]

*Ответы*: [Чтобы школа стала хорошей, надо]

– [предъявлять] к учителям *больше* требований

– чтобы школа была *более* демократичной,

– [устроить так, чтобы родителям можно было] *поменьше* платить на нужды,

– *повысить* квалификацию преподавателей.

(2) *Вопрос о внедрении нового признака*: [Что надо **привнести нового** в школу, чтобы школа стала хорошей?]

*Ответы*: [Чтобы школа стала хорошей, надо/необходимо]

– чтобы *было* [в смысле стало] как раньше,

– *создать* здоровые сберегающие условия для обучения детей,

– *привлечение* к работе родителей и администрации совхоза.

(3) *Вопрос об исключении имеющегося признака*: [Что надо **исключить** из школы / **прекратить** в школе, чтобы школа стала хорошей?]

*Ответы*: [Чтобы школа стала хорошей, надо]

– чтобы *убрала* плату за охрану,

– *убрать* тестирование ЕГЭ.

Встречаются и случаи одновременной экспликации желательного и нежелательного признаков; этим случаям соответствует комбинация вопросов:

– чтобы учили знаниям, *а не* карману [= чтобы начали учить знаниям, и перестали учить зарабатыванию денег];

– работать по старым программам, *а не* по западным [= чтобы вернулись к старым программам и перестали работать по западным программам].

Семантически этот тип отличает от всех рассмотренных выше явно выраженное указание на два состояния: неудовлетворяющее настоящее и желаемое будущее. Разница состояний выражается двумя способами: грамматически – сравнительной степенью прилагательных и наречий и лексико-грамматически – указанием на аспектуальность действия (об аспектуальности см.: [22; 23]):

- сравнительной степенью прилагательного при существительном и наречия при глаголе: *более демократичной; поменьше;*
- семой изменения интенсивности признака: *повысить; уменьшение* поборов; *ужесточенный* контроль над детьми, чтоб *не* было наркоманов;
- семой инициации или прекращения действия: *создать; привлечение; убрать.*

Пожелание «ужесточить контроль» (в будущем) означает, что (в настоящем) контроль есть, но недостаточно жесткий. Пожелание «создать здоровье сберегающие условия для обучения детей» означает отсутствие таковых в настоящем. Желание изменений естественно противопоставить желанию сохранить наличное положение дел.

Констатация должного и потребного, с одной стороны, и декларация о желательных изменениях – с другой, отражают неодинаковое отношение к миру. Констатация предполагает отстраненность, статичность и (что во многих предметных областях важно) возможность выбирать из предложенного, тогда как желание изменений имеет в виду деятельную вовлеченность в эти изменения. Тем не менее эти семантические поля близки между собой, что открывает принципиальную возможность интерпретировать двояко ответы, которые мы отнесли к типам 1 и 2: как вменение долженствования и как пожелание изменений.

В частности, двойное толкование допускают высказывания с отрицаниями. Отрицание можно интерпретировать как однозначный маркер *желаемого изменения*:

- чтобы не было конфликтов [= надо прекратить уже случившиеся конфликты],
- чтобы не обзывали детей [= надо прекратить обзывать детей],
- [чтобы] коррумпированности не было [= надо искоренить коррупцию].

Однако эти же примеры можно интерпретировать и как *долженствование сохранять, воспроизводить имеющийся* признак (статус-кво), т. е. *желание* ничего не менять:

- чтобы не было конфликтов [= надо по-прежнему предупреждать конфликты],
- чтобы не обзывали детей [= надо продолжать не обзывать детей],
- [чтобы] коррумпированности не было [= надо продолжать препятствовать коррупции].

В принципе эта двойная трактовка применима ко всем высказываниям (даже без предиката). Тем не менее, соблюдая операциональную строгость, предикативные высказывания целесообразно делить на те, где идея желательности изменений маркирована, и те, где не маркирована (а к высказываниям без предиката это деление применять нельзя).

При систематическом различении можно делить респондентов на две группы: члены первой ответили на вопрос о признаках хорошей школы, участники второй – на вопрос, что нужно сделать, чтобы их конкретная школа стала хорошей. На возможность такого деления указывает и зафиксированный уход от ответа:

*Вопрос:* Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

*Ответ:* У нас только одна школа.

Респондент просто отказался отвечать на вопрос, как он его понял, фактически сославшись на то, что *ему не из чего выбирать*. О том, чтобы изменить эту самую одну школу, он просто не подумал. Но подумали другие, и ситуация «у нас только одна школа» получила следующие продолжения:

*Вопрос:* Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

*Ответы:* [у нас только одна школа, и в ней нужно сделать так]

- чтобы не было конфликтов.
- чтобы не обзывали детей.
- чтобы сверху не вмешивались в работу школы.
- чтобы сверху не спускали свои мероприятия, не навязывали ненужную, рутинную работу учителям.

Все эти ответы могли быть даны на следующий вопрос: *Что нужно изменить, чтобы **наша** школа стала хорошей?*

Примеры явно выраженного желания изменений можно еще трактовать и как ответы на предельно конкретно понятый исходный вопрос:

*Вопрос исходный:* Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

*Вопрос трансформированный:* [Что надо потребовать] чтобы [нашу школу] можно было назвать хорошей?

*Ответы:* [Надо потребовать / мы требуем]

- чтобы не было конфликтов.
- чтобы не обзывали детей.

Все рассмотренные выше четыре типа трансформаций выражают определенное отношение между содержанием ответа и действительностью – отношение, или модус долженствования, необходимости и/или желательности. Модальность во всех четырех рассмотренных случаях устанавливается по зафиксированному или легко восстанавливаемому сказуемому.

Следующие пять типов трансформаций исходной формулировки вопроса предполагают ответы со сказуемым, которое стоит в изъявительном наклонении и выражает констатацию фактического положения дел. Замена модального содержания содержанием фактическим приводит к существенному упрощению формулировок вопросов.

### *Тип 5. Констатация критериального признака*

По формальным признакам легко выделяются реплики с существительным в творительном падеже, чей управляющий глагол «отличаться» легко реконструируется. Такие ответы возможны в ходе диалога, где предмет – *специфика* хорошей школы:

*Вопрос:* [Чем *отличается* хорошая школа?]

*Ответы:* [Хорошая школа *отличается* (от плохой и средней)]

- добротой учителей;
- качеством образования;
- лаской учителей.

Указание на отличительный признак – это претензия на экспертное знание, позволяющее из многих признаков хорошей школы отобрать конституирующие ее свойства.

### *Тип 6. Констатация важного признака*

В другом подтипе главным (управляющим) словом выступает слово «школа» (подразумеваемое или произнесенное), определяемое *прилагательным в именительном падеже*. Ответы этого подтипа соответствуют следующей реализации диалога:

*Вопрос:* [Какая школа [есть] хорошая?]

*Ответы:* [Хорошая школа [есть]]

- чистая, уютная;
- небольшая;
- американская.

Наряду с полными прилагательными в именной части сказуемого встречаются функциональные субституты: полные действительные причастия настоящего времени – *дающая прочные знания*; полные страдательные причастия прошедшего времени – *хорошо оборудованная*; краткие причастия прошедшего времени – *школа соответственно подготовлена к занятиям*. Вместе с глаголом-

связкой «есть» (который в речи часто не произносится) они служат маркерами подтипа.

Если в реконструированном ответе связку «[есть]» заменить полнозначным глаголом, можно обойтись и без придаточного предложения:

*Вопрос:* Какая школа [есть] хорошая?

*Ответы:* [Хорошая школа] находится рядом с домом; выпускает много медалистов.

Все ответы этого типа определяют *всю школу целиком*.

### *Тип 7. Представление о школе как о вместилище признаков*

До сих пор среди констатирующих конструкций мы рассматривали только такие, где школа была подлежащим, *субъектом*, которому целиком свойственны артикулируемые признаки. Однако «школа» может оказываться и в роли обстоятельства места и выступать *вместилищем, пространством для наличия или производства определенных признаков*.

*Вопрос:* [Что есть / делается в хорошей школе?]

*Ответы:* [В хорошей школе]

- есть компьютеры;
- к детям [есть] хорошее отношение;
- проведен хороший ремонт;
- педагоги любят детей.

Перевод «школы» из подлежащих в обстоятельство места убирает синтаксические барьеры перед порождением распространенных предложений с любым субъектом или объектом (важных участников школьного процесса), с глаголом (важным для школьного процесса действием).

### *Типы 8 и 9. Слабо маркированные ответы*

Три четверти ответов зафиксировано в виде именных групп, состоящих либо (1) из одного существительного (безопасность; дисциплина; образование и др.), либо (2) из существительного с группой зависимых слов (авторитет учителей; бесплатное образование; внимательное отношение учителей к детям из неблагополучных семей и др.). В этих ответах главное (или единственное) существительное стоит в именительном падеже. Это обстоятельство не дает оснований для реконструкции специфических форм вопроса и не позволяет видеть в ответах адекватную реакцию на спроектированный вопрос.

С одной стороны, высокий процент немаркированных ответов может указывать на потенциал в улучшении качества регистрации ответов интервьюерами, с другой – немаркированные именные группы могут отражать достижение глубокого взаимопонимания между интервьюером и респондентом. Его итоги таковы:

– получен ответ, в котором отражен исследовательский вопрос – именно то, что интересует исследователя: *важнейшие признаки хорошей школы;*

– на пути к этому ответу обеими сторонами был переосмыслен и преодолен барьер неудобно спроектированного вопроса, что проявилось в полном отсутствии его синтаксических и лексических следов.

Конечно, без аудиозаписи беседы мы не узнаем, чья заслуга больше – интервьюера или респондента – в изживании следов неудобного вопроса, а заодно и всех маркеров, которые могли бы позволить по ответу реконструировать формулировку вопроса. Мы имеем только результат: респондент ответил так, что интервьюер посчитал достаточным отразить *только* признак хорошей школы, выраженный именной группой.

За невозможностью реконструировать определенный вопрос весьма экономно видеть абстрагирование респондентов от кон-

кретного вопроса в пользу самого общего понимания коммуникативной ситуации, которое можно репрезентировать простейшим с семантической и синтаксической точек зрения вопросом:

– [Каковы важнейшие признаки хорошей школы?]

*Ответы:* высокий авторитет учителя; хороший педколлектив; хорошая успеваемость; разносторонняя библиотека; современное оборудование и др.<sup>1</sup>

Однако эти реконструированные вопросы подходят не ко всем ответам, а только к тем, где, как и в приведенных примерах, существительным, выражающим признак хорошей школы, даются определения, подчеркивающие их интенсивность: если авторитет, то непременно *высокий*, если педколлектив, то *хороший*, а если оборудование, то обязательно *современное*. Под эту модель не подходят ответы, состоящие из одних существительных:

*Вопрос:* [Каковы важнейшие признаки хорошей школы?]

*Ответы:* Педагогический состав; дисциплина; знания; авторитет; оборудование...

Без маркеров интенсивности реконструированный диалог выглядят нелепо, поскольку всеми перечисленными признаками обладает любая (в том числе и плохая) школа: *педагоги, дисциплина, знания,*

---

<sup>1</sup> Строго говоря, о том, что одинокое существительное стоит именно в именительном, а не в винительном падеже, можно утверждать только относительно существительных первого склонения и одушевленных существительных второго склонения; во всех остальных случаях номинатив совпадает с аккумулятивом, что расширяет список возможных вопросов:

- Что имеет / должна иметь хорошая школа?
- Что делает / дает (обеспечивает) / должна делать / давать хорошая школа?

То, что одинокие существительные первого склонения в ответах стоят в номинативе, дает основание надеяться, что и остальные именные группы тоже стоят в номинативе. Кроме того, можно предположить, что экономный, но честный интервьюер, слышав аккумулятив, отразит к нему и управляющий глагол; такие примеры в данных тоже есть.

*оборудование*. Только педагогический состав может быть, например, не хорошим, а средним, оборудование – не хорошим, а так себе.

Самое простое и правдоподобное объяснение состоит в том, что существительные без определений фиксировались в качестве ответов на иной, по своему качеству экспертный вопрос:

*Вопрос:* [Какой критерий отличает хорошую школу (от плохой)?]

*Ответы:* Авторитет учителей, педколлектив, оборудование, ох-рана, порядок...<sup>1</sup>

При ответе на этот вопрос указания на степень интенсивности выраженного признака оказываются необязательными или по меньшей мере – избыточными. Если интервьюер полагает, что исследователя интересует только частота называемых главных признаков, тогда, зафиксировав одинокое существительное, он может гордиться выполненной работой. Тем более, что своей краткостью он упрощает труд на этапе кодирования. Правда, такое упрощение накладывает серьезные ограничения на возможность использовать сильную сторону открытого вопроса – получать информацию «о реальности, с точки зрения респондента».

Таким образом, слабо маркированные ответы – в зависимости от наличия определений интенсивности признака – оказалось возможным, хотя бы в режиме предположения, распределить по уже знакомым категориям: *критерий, отличающий* хорошую школу от плохой, – тип 8, и *важные* признаки хорошей школы – тип 9.

### *Неадекватные ответы*

Критерием качества реконструкции диалогов выступает взаимное содержательное соответствие между вопросом и ответами

---

<sup>1</sup> Отсутствие маркеров в принципе можно объяснить и экономией интервьюеров, которые опускали позитивные определения как избыточные: ведь если респондент в контексте разговора о хорошей школе упоминает, скажем, «педколлектив», значит, он по определению имеет в виду «хороший педколлектив», а если упоминает «оборудование», то едва ли подразумевает «плохое оборудование».

в их буквальном прочтении. В принципе респондент в каждый момент беседы может отвечать не на заданный, а на какой-то иной вопрос: заданный ранее, предчувствуемый последующий и даже на вопрос, который вообще не был и не будет задан. Ведь никто не может лишить респондента права озвучивать всё, что приходит ему в голову во время беседы.

Конечно, согласно и инструкции, и принципу кооперации в диалоге, ответы *со слишком большим семантическим сдвигом*, ответы на совершенно иные по своему коммуникативному заданию вопросы должны оставаться интервьюером без внимания или фиксироваться где-то в отдельных примечаниях. Однако, если несуразности все же просачиваются, у аналитика возможны два варианта действий:

– проверить правильность фиксации ответа (это редкая возможность);

– присвоить всему ответу или только его части код неадекватности, фактически исключив его из анализа, но сохранив в поле зрения.

В массиве к неадекватным мы отнесли только следующие 6 ответов:

– «класс хороший»; «хорошо подобранный класс» – ответы на иной вопрос: при каких условиях ребенку в школе учиться приятно (комфортно, продуктивно...)? Иными словами, в качестве ответа зафиксированы признаки не хорошей школы, а какого-то иного объекта;

– «в университеты для преподавателей должны поступать одни из самых лучших, а не те, которые не смогли поступить в другие университеты» – ответ на иной вопрос: что нужно сделать, чтобы повысить уровень школ, или чтобы стало больше хороших школ;

– «источник знания, света и добра»: этот ответ адекватен общему смыслу вопроса, но признан не адекватным предметному стилю общения в массовом опросе (стиль то ли романтически

возвышен, то ли откровенно демагогичен);

– «[школа] должна быть хорошей во всех отношениях»: проинтерпретирован как отказ от предметного ответа;

– «социальный заказ государства»: ответ проинтерпретирован как непонятный.

Очевидно, что ни один из признанных неадекватными ответов не содержит признаков *хорошей* школы – не является ожидаемым ответом на вопрос из путеводителя.

Все выделенные типы представлены в *табл. 1*.

## **Выводы**

Анализ ожидаемо показал, что спроектированная формулировка открытого вопроса активно перетолковывается и трансформируется. Ответственность за трансформации несут респонденты и интервьюеры как непосредственные участники вопросно-ответной коммуникации, вводящие ответы в базу данных набивщики – как ее посредники и организаторы процесса, доводящие до исполнителей инструкции по проведению опроса и фиксации результатов в базе данных, а также лица, принимающие работу – заполненные бланки интервью и подготовленные к анализу базы данных.

Предложенные *два измерения легкости вопроса для респондента* – количество готового материала и степень синтаксической свободы (нуждающиеся, впрочем, в дальнейшей формализации), – в сочетании с тема-рематическим членением высказываний позволили сформулировать (для дальнейшей проверки) возможные причины трансформации исходного вопроса в коммуникации. В формулировке проанализированного вопроса выявились две трудности:

– рематическая часть вопроса дает респонденту мало синтаксической свободы для однозначного ответа; респонденту приходится самостоятельно формулировать ответ;

Таблица 1

ТИПЫ ТРАНСФОРМАЦИЙ СПРОЕКТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Типы	Схема ответа	Реконструированный вопрос	Ядерная идея	Речевые маркеры	%
1	Хорошая школа должна отвечать требованиям	<b>Каким</b> требованиям должна отвечать хорошая школа?	Соответствие каким-то или чьим-то требованиям	[Д] + [отвечать] + требованиям + каким / чьим	1
2	а) хорошая школа должна делать X б) в хорошей школе S должны делать X	Что <b>должна делать</b> хорошая школа / Что S <b>должны делать</b> в хорошей школе?	Долженствование: ответственность школы или отдельных участников школьного процесса	[Д] + инфинитив	5
3	Нужно /надо, чтобы S делали X	Что <b>нужно / надо, чтобы</b> школу можно было назвать хорошей?	Потребность: ответственность отдельных участников школьного процесса	[Н] + [чтобы] + глагол в сослагательном наклонении	7
4	Чтобы наша школа стала хорошей, надо изменить X	Что <b>нужно / надо изменить, чтобы</b> наша школа стала хорошей?	Потребность что-то изменить в конкретной школе	[Д] + [INF] + лексика со значением «изменить»	3
5	Хорошая школа отличается X-м	<b>Чем отличается</b> хорошая школа?	Наличие критерияльного признака	Существительное в творительном падеже	1
6	Хорошая школа есть X / делает X	<b>Какая школа (есть)</b> хорошая?	Наличие важного признака: быть / делать	Сказуемое к подлежащему «школа»	3

Окончание табл. 1

Типы	Схема ответа	Реконструированный вопрос	Ядерная идея	Речевые маркеры	%
7	В хорошей школе есть / сделано / делается X / сделано / делается X	<b>Что есть / сделано / делается в хорошей школе?</b>	Школа как пространство для существования или производства признаков	Сказуемое к подлежащему, отличному от «школы»	1
8	Хорошую школу отличает X	<b>Какой критерий отличает хорошую школу?</b>	Критерий, отличающий хорошую школу	Существительное в именительном падеже без определяющего качественного прилагательного	27
9	В хорошей школе есть X	<b>Каковы важнейшие признаки хорошей школы?</b>	Наличие важного признака: иметь	Существительное в именительном падеже с определяющим качественным прилагательным	50
				Неадекватные ответы	1
				<b>ИТОГО:</b>	99

Примечание: Д = «должен» в любой личной форме; элемент, взятый в квадратные скобки [], выражен или подразумевается; [Н] = «нужен» в любой личной форме.

– вопрос завершается не рематической частью, на которую собственно и ожидается ответ респондента, а тематической, что требует от респондента дополнительных когнитивных усилий при формировании ответа.

В качестве *последствий коммуникативной неудобности спроектированного вопроса* упомянем: не более 1,5 % реплик можно отнести к прямым ответам на спроектированный вопрос; но даже среди них наблюдаются семантические смещения от коммуникативного задания вопроса. Остальные ответы, в том числе и 1,1 % неадекватных ответов, соответствуют трансформациям исходной формулировки вопроса.

Однако, учитывая, что при формулировании 97 % реплик респонденты сделали усилия по преодолению коммуникативной «неудобности» спроектированного вопроса, можно предположить, что мы имеем дело с мнениями заинтересованных в предмете, сведущих людей, а не с псевдомнениями.

*Коммуникативная неудобность спроектированного вопроса* заключается в двух трудностях. (1) У «инерционного» продолжения ядра вопроса *«каким должна отвечать требованиям...»* всего два синтаксически корректных варианта, реализация которых дает семантически бедные, неинформативные ответы. Иными словами, респондент, добросовестно принимающий «правила опроса» и пытающийся ответить строго на заданный вопрос, обрекает себя на существенные семантические и синтаксические ограничения. Покладистому респонденту трудно емко выразить свое мнение. (2) Вопрос венчает не та фраза, на которую собственно и ожидается ответ от респондента, а поясняющая фраза, которая не предполагает реакции. Такой порядок требует от респондента дополнительных когнитивных усилий при формировании ответа.

Сталкиваясь с синтаксическими трудностями при формировании однозначного ответа *своими словами*, респонденты выбирают один из двух путей:

– трансформируют вопрос так, чтобы расширить возможности для однозначного выражения в ответе своей точки зрения в синтаксически корректной форме;

– уклоняются от конкретизации формулировки вопроса, давая синтаксически неспецифичные ответы в виде именных групп, где главное слово ставится в общем – немаркированном, именительном – падеже.

Поскольку очевидно, что открытый вопрос трансформируется респондентами, а у половины зафиксированных ответов не оказалось никаких маркеров, которые бы позволили обоснованно восстановить вопрос, на который давался ответ, по-видимому, требуется более точная *регистрация ответов на открытый вопрос*. Проведенный анализ позволяет сформулировать правила, касающиеся фиксирования в полевых условиях результатов вопросно-ответной коммуникации в массовом опросе:

1) (общее правило) *обязательной и полной фиксации интервьюером подлежит рема ответа* – исходно неизвестная информация;

2) учитывая, что ремы вопроса и ответа могут содержать (подчеркнутые на *рис. 1*) общие элементы, в случаях, когда строго реализуется запланированный вариант вопросно-ответной коммуникации, можно ограничиться фиксированием **ядра** ремы<sup>1</sup>;

3) с учетом дефицитов, которые интервьюер испытывает в полевых условиях, ему не следует отвлекаться на фиксирование элементов *темы*.

Применительно к проанализированному вопросу список обязательных для фиксирования маркеров при их появлении в речи получился следующим:

---

<sup>1</sup> Под ядром ремы понимается кратчайший, из одного слова состоящий и удовлетворяющий коммуникативному заданию вопроса ответ, например:

– Как Вы считаете, каким главным требованиям должна отвечать школа, чтобы ее можно было назвать хорошей?

– [Гуманистическим].

Такое понимание соответствует представлению о том, что рема служит коммуникативным центром предложения: «Предложение без ремы невозможно» [24, § 2129].

- «отвечать требованиям»;
- «надо чтобы + глагол в прошедшем времени»;
- «должен в личной форме + инфинитив»;
- «отличается», «отличает»;
- подразумеваемая глагол-связка «есть».

Кроме того, сформулированы два общих правила:

- при озвучивании идеи долженствования (например, надо, должны) уточнять, имеет ли респондент в виду желательное улучшение в конкретной школе или говорит в общем;
- не нормировать изменяемые части речи, приводя имена к общему (именительному) падежу и глаголы к неопределенной форме; фиксировать форму, используемую респондентом;
- в развернутых репликах фиксировать основные члены предложений, а также прилагательные и наречия, обозначающие качество и интенсивность признака: хороший, сильный и т.п.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Montgomery A.C., Crittenden K.S.* Improving Coding Reliability for Open-Ended Questions // *The Public Opinion Quarterly*. 1977. Vol. 41. No. 2. P. 235–243.
2. *Woodward J.L., Franzen R.* A Study of Coding Reliability // *The Public Opinion Quarterly*. 1948. Vol. 12. No. 2. P. 253–257.
3. *Kammeyer K.C.W., Roth J.A.* Coding Responses to Open-ended Questions // *Sociological Methodology*. 1971. Vol. 3. P. 60–78.
4. *Morris R.J.* Occupational Coding: Principles and Examples // *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 1990. Vol. 15. No. 1. P. 3–29.
5. *Block G, Mandel R., Gold E.* On Food Frequency Questionnaires: The Contribution of Open-Ended Questions and Questions on Ethnic Foods // *Epidemiology*. 2004. Vol. 15. No. 2. P. 216–221.
6. *Schuman H., Presser S.* Questions and Answers in Attitude Surveys. N.Y.: Academic Press, 1981.
7. Школы, которые мы выбираем // ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 1035. 2008. Сент., 1. URL: [http://www.socpolitika.ru/rus/social\\_policy\\_research/applied\\_research/document8776.shtml](http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document8776.shtml) (дата обращения: 30.11.2013).
8. *Grice H.P.* Method in Philosophical Psychology (From the Banal to the Bizarre) // *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*. 1975. No. 48. P. 23–53.

9. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237. URL: <http://kant.narod.ru/grice.htm> (дата обращения: 24.12.2013); *Grice H.P.* Logic and Conversation // Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts / Ed. P. Cole, J. Morgan. N.Y.: Academic Press, 1975. P. 41–58. URL: <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf> (дата обращения: 30.11.2013).

10. *Beaver D.I., Brady C.Z.* Sense and Sensitivity: How Focus Determines Meaning. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.

11. *Садмен С., Брэдберн Н., Шварц Н.* Как люди отвечают на вопросы. Применение когнитивного анализа в массовых обследованиях / Пер. с англ. Д.М. Рогозина, М.В. Рассохиной. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003.

12. *Маслова О.М.* Вопрос как инструмент получения эмпирических данных // Методы сбора информации в социологических исследованиях. Кн. 1 / Отв. ред. В.Г. Андреев, О.М. Маслова. М.: Наука, 1990.

13. *Садмен С., Брэдберн Н.* Как правильно задавать вопросы. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2002.

14. *Рогозин Д.М.* Когнитивный анализ опросного инструмента. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2002.

15. *Матезиус В.* О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 239–265.

16. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ: лингвистика языкового существования. М.: НЛЮ, 1996. С. 57.

17. *Арутюнова Н.Д.* Феномен второй реплики, или о пользе спора // Логический анализ языка: противоречивость и аномальность текста. М.: Наука, 1990. С. 175–189.

18. *Рогозин Д.М.* Открытые вопросы в массовых исследованиях // Социологический журнал. 2001. № 3. С. 29–70.

19. *Рогозин Д.М.* Ошибки ввода данных открытых вопросов // Социология: методология, методы и математическое моделирование. 2004. № 19. С. 127–141.

20. *Bishop G.F., Oldendick R.W., Tuchfarber A.J., Bennett S.E.* Pseudo-opinions on Public Affairs // Public Opinion Quarterly. 1980. Vol. 44. No. 2. P. 198–209.

21. *Плаус С.* Психология оценки и принятия решений / Пер. с англ. М.: Филинь, 1998.

22. Теория функциональной грамматики: введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1987.

23. *Козинцева Н.А.* Временная локализованность действия и ее связи с аспектуальными, модальными и таксисными значениями. Л.: Наука, 1991.

24. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. Т. 2. URL: <http://rusgram.narod.ru/2128-2151.html> (дата обращения: 30.11.2013).