

---

## **ЭТНОМЕТОДОЛОГИЯ И КОНВЕРСАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНВАЛИДНОСТИ**

*Дмитрий Колядов*

### **О СОЦИАЛЬНОЙ ПРИРОДЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ: ПРОИЗВОДСТВО КОММУНИКАТИВНОЙ (НЕ)КОМПЕТЕНТНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Одной из определяющих характеристик интеллектуальных нарушений, отмечаемой в специализированной литературе, являются трудности социального функционирования или адаптации. Эти трудности касаются не только способности контролировать финансы, устраиваться на работу и удерживаться на ней или вступать в брак, но и коммуникации. Коммуникативные проблемы, с которыми сталкиваются люди с интеллектуальными нарушениями, разнообразны. Это могут быть проблемы, связанные с несоблюдением норм речевого этикета, с пониманием юмора, значений, которые передаются имплицитно (намек, ирония, метафорические выражения). В целом такого рода затруднения могут быть охарактеризованы как нехватка коммуникативной компетентности. Последняя мыслится специалистами учреждений здравоохранения, образования, социального обслуживания населения, сталкивающимися с людьми с нарушениями, как обусловленная имеющимися у индивида дефектами интеллекта или психики. Однако с позиций разговорно-аналитической традиции, которой следует представленная статья, недостаточность коммуникативной компетентности может быть описана как феномен, ситуативно возникающий во взаимодействии. В статье рассматривается эпизод из группового занятия в центре дневного пребывания для молодых людей с нарушениями. В этом эпизоде один из клиентов центра рассказывает анекдот, оказавшийся не вполне удачным

---

Дмитрий Михайлович Колядов – м.л.н.с., Лаборатория антропологической лингвистики, Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, Россия. Электронная почта: [dkoliadov@gmail.com](mailto:dkoliadov@gmail.com)

с точки зрения других участников эпизода. На первый взгляд эта неудача может показаться следствием индивидуальных действий рассказчика (выбор анекдота, манера рассказывания), которые, в свою очередь, могут объясняться имеющимися у него нарушениями. Однако анализ демонстрирует, что эта неудача создается несколькими участниками в процессе взаимодействия. Во-первых, само появление и выбор анекдота инициируется партнерами рассказчика – сотрудниками центра. Во-вторых, последующие действия партнеров влияют на определение компетентности рассказчика. С одной стороны, эти действия конструируют ситуацию как педагогическое взаимодействие, т.е. проверку способностей участника с нарушениями, а не как спонтанное рассказывание анекдота. С другой стороны, эти действия приводят к выявлению и подчеркиванию того, что анекдот не является смешным.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, интеллектуальные нарушения, взаимодействие, смех, анекдот

DOI: 10.17323/727-0634-2021-19-4-551-564

В качестве одной из определяющих характеристик интеллектуальных нарушений обычно называют трудности социального функционирования или адаптации (Исаев 2003: 14; Мариничева, Вроно 1999: 612; Edgerton 1993: 3; ICD 2020). Эти трудности касаются не только способности контролировать финансы, справляться с функциональными обязанностями на рабочем месте или вступать в брак, но и коммуникации. Коммуникативное взаимодействие вплетено в социальную жизнь и является неотъемлемой частью социального функционирования. Вместе с тем оно может быть рассмотрено в качестве отдельной сферы, в которой у людей с нарушениями интеллекта возникают сложности (Holmes 2003). Эти сложности достаточно разнообразны и касаются не только собственно языковых нарушений, которые обычно описываются в логопедической литературе: фонетико-фонематических, грамматических, лексических, семантических (Волкова 2007: 300). Сюда же относятся трудности в использовании языка и других средств коммуникации, например, проблемы с инициированием разговора, поддержанием и сменой темы, способностью замечать и устранять возникающие сбои и недопонимания, способности к пониманию и выражению неявных значений (в том числе метафор, иронии, юмора), демонстрации и распознавания эмоций, следования нормам речевого этикета (Perkins 2010: 299). В общем виде такого рода проблемы могут быть охарактеризованы как нехватка коммуникативной компетентности.

В специализированной (логопедической, дефектологической, психиатрической) литературе эти и другие трудности описываются как особенности индивида, обусловленные его интеллектуальными нарушениями (Исаев 2003: 14, 25–26). Однако существует и другой подход к взаимодействию с участием людей с нарушениями, связанный с конверсационно-

аналитической традицией (Wilkinson et al. 2020; Goodwin 2003). В рамках этой традиции коммуникативные проблемы рассматриваются как феномены, ситуативно возникающие во взаимодействии. Не отрицая того, что эти проблемы вызваны нарушениями одного или нескольких участников, приверженцы данного подхода стремятся показать, что они могут проявляться во взаимодействии по-разному, а результаты коммуникации зависят от совместных действий участников. Так, например, в случаях, когда партнеры стремятся добиться от собеседников с афатическими нарушениями корректного произнесения проблемного слова или выражения (Barnes, Possemato 2020), их нарушения и, соответственно, некомпетентность становятся очевидными. Если же участники без нарушений, не обращая внимания на грамматическую неправильность и неполноту высказывания завершают его, предлагая свои версии для подтверждения или отклонения, они тем самым способствуют тому, что партнер с нарушениями оказывается компетентным участником, несмотря на ограниченность ресурсов (Auer et al. 2020).

То же самое может быть сказано о взаимодействиях с людьми с интеллектуальными или психическими нарушениями. Благодаря совместной работе, действия партнеров с интеллектуальными нарушениями, которые с обычной точки зрения выглядят странно, могут оказаться функциональными и адекватными ситуации. И наоборот, отсутствие сотрудничества, вкупе с устройством определенных типов взаимодействия (интервью, медицинского обследования, повседневного неформального разговора), которому осознанно или неосознанно следуют участники без нарушений, может создать ситуацию, в которой вклад партнера с нарушениями окажется незамеченным, непонятым либо понятым не в соответствии с его намерением (Maynard, Turowetz 2020; Finlay et. al 2008; 2007; Rapley 2004; Rapley, Antaki 1996). Более того, даже благонамеренные установки и действия более компетентных партнеров, направленные на то, чтобы побудить людей с нарушениями к более активному участию во взаимодействии (Antaki et al. 2007; 2008), могут привести к неудачам в коммуникации и производству и подчеркиванию некомпетентности кого-то из участников, имеющих нарушения. Цель данной статьи состоит в том, чтобы показать, как во взаимодействии сотрудников Центра дневного пребывания для молодых людей с нарушениями (далее ЦДП) и клиентов центра, производится коммуникативная некомпетентность одного из участников.

## **Материал и контекст**

Материалом для анализа стала видеозапись регулярного группового занятия в художественной мастерской ЦДП. Центр является подразделением некоммерческой организации, более двадцати лет работающей с детьми и взрослыми с различными нарушениями (двигательными, когнитивными,

психическими). Клиентами или подопечными (именно этот термин как правило используется самими сотрудниками) ЦДП являются проживающие в семьях молодые люди от 18 лет и старше. В занятии, эпизод из которого анализируется в статье, участвуют педагог Даша и трое подопечных – Сергей, Катя и Валя. Также в разговорах, возникающих по ходу занятия, принимает участие помощник педагога Коля, ведущий съемку ручной камерой (в целях сохранения анонимности имена участников изменены). Подопечные, занятые изготовлением глиняных брошек, – штампованием, шлифовкой, и раскрашиванием заготовок, – сидят с трех сторон прямоугольного стола. Педагог в течение занятия перемещается между ними, давая задания, контролируя выполнение и при необходимости помогая.

Все трое подопечных имеют тяжелые множественные нарушения. По крайней мере у двоих – у Сергея и Кати – есть интеллектуальные нарушения. Все трое имеют различные речевые нарушения. Валя совсем не пользуется речью, но понимает ее в какой-то степени (о чем можно судить, например, по реакции на вербальные инструкции, адресованные ей). Катины способности к пониманию и порождению речи существенно ограничены. Ее реплики как правило состоят из одного-двух слов, а артикуляция нарушена. В наибольшей степени речью владеет Сергей, который может произносить развернутые фразы и поддерживать диалог, хотя его речь и ответная реакция замедлены.

Ниже будет представлен анализ фрагмента занятия, в котором Сергей рассказывает анекдот. Эпизод начинается с того, что Даша, помогающая Вале раскрашивать брошки, обращается к Сергею, заметив, как он перестал шлифовать заготовку.

#### ЦДП\_4 (00:01:18–00:02:07)

1	Даша	Сергей ты ус[тал?
2	Катя	[а: ха ХА ХА:
3		(1.3)
4	Сергей	((принимается шлифовать заготовку))
5	Даша	((смотрит на Сергея)) Серё: ож (.)
6		((Сергей поворачивается к Даше))
7	Даша	ты устал или тебе [скучно
8	Сергей	[нет
9	Катя	[(нет?)
10	Даша	не устал?
11		(0.4)
12	Катя	( )=
13	Даша	=если ты не устал ты мо- ой (0.5) если ты не у(х)стал

- 14 (0.4) если тебе стало скучно ты можешь сделать паузу и .  
 15 (.) можешь нам рассказать какой-нибудь анекдот  
 16 (1.5)  
 17 Даша ((помогает Вале раскрашивать)) расскажешь нам анекдот?  
 18 Сергей да  
 19 Даша давай  
 20 (1.6)  
 21 Даша ((смотрит на Катю))  
 22 Сергей ка[кой?  
 23 Даша [будем слушать- (0.4)  
 24 э: . анекдот который нам щас расскажет Сергей? (0.6)  
 25 Катя Сегей  
 26 (0.7)  
 27 Даша а Катя?  
 28 Катя нда  
 29 (0.4)  
 30 Даша будем  
 31 (1.2)  
 32 Катя (. . .)  
 33 (0.7)  
 34 Даша э: ну давай (.) про: [я не знаю  
 35 Коля [Пятачка  
 36 Даша про Пятачка (.) да  
 37 (0.7)  
 38 Сергей э: ходит Пятачок вокруг бочки (0.6) и кричит (0.3)  
 39 почему забор не кончает[ся  
 40 Даша [молодец=  
 41 Коля =хк-хк-хк-хк .xx х-х  
 42 Даша ((взгляд на Катю)) Катя сме[(х)шной анекдот как ты думаешь?  
 43 Коля [хк-хк-хк-хк .xx  
 44 Даша (.) а-х-х-ха (.) х-ха  
 45 Коля .xx х-х-х-х  
 46 Катя ((улыбается, взгляд на Дашу, опускает голову))  
 47 Коля хх[хх  
 48 Даша [сме(х)шно да

Анекдот, рассказанный Сергеем, сопровождается положительной реакцией, а также смехом. Однако, несмотря на это при просмотре видео возникает впечатление, что рассказчик явно потерпел неудачу. На первый взгляд, кажется, что причина этой неудачи очевидна: Сергей рассказывает анекдот, не соответствующий возрасту участников и никак не мотивированный тем, что происходит вокруг. Поэтому, вина за неудачу целиком лежит на рассказчике, который не учитывает этих обстоятельств. Однако при более внимательном рассмотрении оказывается, что в такой результат вносят вклад и другие стороны.

### **Совместное инициирование анекдота**

Можно заметить, что анекдот появляется не по инициативе Сергея. Во-первых, к рассказыванию анекдота Сергея дважды побуждает Даша (строки 13–15, 17). При этом данное инициирование отличается от обычной практики рассказывания анекдотов у взрослых, которое, как пишет Илья Утехин, «не происходит в разговоре безо всякого повода и связи с предыдущей темой» (Утехин 2007: 198). Любопытно, что этой практике взрослых он противопоставляет практики детей, которые, по его словам, не связывают анекдоты с контекстом, а рассказывают их «в более или менее ритуализованных ситуациях обмена анекдотами» (Утехин 2007: 198). С этой точки зрения рассматриваемая ситуация, хотя и не является ритуализованным обменом анекдотами, но в какой-то степени удаляется от «взрослой».

Во-вторых, на выбор Сергея непосредственно влияет Коля, предложивший рассказать анекдот про Пятачка (строка 35). Можно было бы предположить, что такой выбор также несколько отдаляет рассматриваемый эпизод от «взрослого» взаимодействия (впрочем, анекдоты с участием, например, персонажей мультфильмов рассказываются не только детьми). Однако не менее существенным (хотя и менее очевидным) представляется другое отклонение от описанной исследователями конвенциональной практики рассказывания анекдотов в разговоре. Обычно перед тем, как рассказать анекдот, потенциальный рассказчик стремится выяснить, известен ли он слушателям: например, указывая на источник, откуда получен анекдот или анонсируя персонажей и тему (Sacks 1974: 340–341; Norrick 2003: 1353). Сергей не предпринимает соответствующих попыток, и это, по-видимому, указывает на недостаток его коммуникативной компетентности.

Но для его слушателей, как можно судить по их действиям, новизна анекдота также не является предметом заботы или проблемой. Так, реплика Коли «*[про] Пятачка*» допускает два прочтения. С одной стороны, может иметься в виду какой-нибудь неизвестный Коле анекдот, героем которого является Пятачок. В этом случае, однако, непонятно, почему Коля предлагает рассказать анекдот именно про Пятачка, а не про какого-то другого персонажа. С другой стороны, может подразумеваться какой-то конкретный анекдот или набор анекдотов, которые Коля мог слышать в исполнении

Сергея раньше. Это второе прочтение выглядит более вероятным с учетом локального контекста взаимодействия. Прежде всего, реплика Коли появляется в связи со сбоем, возникшим из-за того, что Даша оказалась неготовой к уточняющему вопросу Сергея о том, какой анекдот рассказать (см. строки 23–24, 34). Предлагая вариант, с которым соглашаются и Даша (подтвердив этот выбор), и Сергей (рассказав соответствующий анекдот), Коля тем самым помогает продвинуть взаимодействие. Кроме того, если исходить из второго прочтения, Коля также помогает избежать дальнейших потенциальных трудностей, предлагая такой вариант, с которым Сергей, вероятно, справится. Нужно отметить также и то, что Даша, соглашаясь с предложением Коли (строка 36), не пытается уточнить, какой именно анекдот про Пятачка имеется в виду. Таким образом, рассказыванию именно этого анекдота во многом способствуют Коля и Даша, которые при этом не демонстрируют явной заинтересованности в новизне анекдота.

#### Оценка как результат взаимодействия

Теперь обратимся к действиям, следующим за анекдотом. Для понимания того, был ли анекдот в конкретном случае удачным или нет, эти действия являются решающими, поскольку удачность или неудачность зависят не столько от содержания анекдота, механизма создания комического эффекта, лежащего в его основе или исполнительского мастерства рассказчика, сколько от того, как анекдот воспринят аудиторией. Свидетельством успешности анекдота является смех, но не любой смех, а такой, который звучит как искренний, а не иронический, например (ср., Naakana 2012: 177–184; Sacks 1974: 352), и следует сразу же за развязкой или накладывается на завершение анекдота. Пауза или отсутствие смеха после анекдота оказываются значимыми: они могут указывать на то, что у слушателей есть проблема с пониманием анекдота (что делает ситуацию опасной для них, выявляя их недостаточную сообразительность или некомпетентность в каких-то вопросах) или что они не расценивают его как смешной (что, соответственно, ставит под удар рассказчика).

Первым действием, следующим за анекдотом, оказывается не смех, а реплика Даши «молодец» (строка 40). Как можно судить по интонации, эта реплика не является иронической и представляет собой положительную оценку. Если оставить в стороне имеющиеся в этом фрагменте отступления, можно заметить, что действия Даши и Сергея могут быть описаны в терминах последовательности, типичной для ситуаций обучения: инициирование со стороны педагога – ответное действие обучающегося – оценка ответного действия педагогом (Mehan 1979).

Инициирование	15	Даша	(.) можешь нам рассказать какой-нибудь анекдот
Ответ	38	Сергей	э: ходит Пятачок вокруг бочки (0.6) и кричит (0.3)

	39		почему забор не кончат[ся]
Оценка	40	Даша	[молодец=

Оценка «*молодец*», в ответ на минимально успешные действия подопечных, является типичной реакцией для сотрудников различных организаций, работающих с людьми с нарушениями, за практиками которых я наблюдал. Более того, это слово используется так часто, что порой становится поводом для иронической или критической рефлексии самих сотрудников, отмечающих некоторую машинальность такой похвалы. Возможно, нечто подобное имеет место и в рассматриваемом случае. Даша в этом эпизоде не только участвует в разговоре, но одновременно помогает Вале раскрашивать брошку, что требует дополнительных усилий и внимания. А потому вполне вероятно, что Даша реагирует на момент завершения, не вслушиваясь в сам анекдот. Стоит отметить, что ее оценка указывает на некоторую компетентность Сергея, который справился с просьбой (или заданием): смог рассказать анекдот с участием того персонажа, о котором его просили собеседники.

Однако в качестве реакции на анекдот реплика Даши выглядит несколько необычно и даже парадоксально. С одной стороны, Даша оценивает действие Сергея положительно, с другой, само появление слова «*молодец*» в том месте, где ожидается смех, противоречит положительной оценке, которое оно предполагает. На мой взгляд, именно с этой парадоксальностью может быть связан смех Коли (строка 41). Во-первых, смех, как отмечал Харви Сакс, имеет локальный характер: относится к непосредственно предшествующим или одновременным действиям (Sacks 1974: 348). Поэтому само следование смеха за репликой заставляет предположить, что он относится к реплике Даши, а не к анекдоту Сергея (или, по крайней мере, не только к анекдоту). Нужно сказать при этом, что расположение действия Коли (строка 41) за действием Даши (строка 40) основано на акустических данных: поскольку Коля ведет съемку и, соответственно, находится за кадром, приходится полагаться на звук. Во-вторых, сама по себе реплика «*молодец*» не содержит чего-то явно смешного или каких-то признаков приглашения слушателей к смеху со стороны говорящего (например, смеха после ее завершения или в процессе произнесения). В-третьих, смех Коли по своему звучанию отличается от обычного смеха и скорее может быть описан словом «хихиканье».

Все это заставляет предположить, что смех вызван тем, что предшествующая реплика, как было сказано выше, является в каком-то отношении проблематичной, и что он указывает на данное обстоятельство. В пользу такого предположения говорят последующие действия Даши. Они показывают, что Даша, реагируя на смех Коли, воспринимает ситуацию как проблематичную, а также что эта проблема связана с тем, что анекдот оказался несмешным. Сам вопрос, который Даша задает Кате (строка 42): «*сме(х)иной анекдот, как*



*ты думаешь?»* указывает на то, что в этом есть сомнения. Во-вторых, Даша не только смеется после вопроса (что можно интерпретировать как смех над самим задаванием вопроса), но еще и усмехается при произнесении слова «*смеш(х)ной*». Как показали Джонатан Поттер и Алекса Хепберн (Potter, Hepburn 2010), подобные смешки используются говорящими для указания на то, что слово, внутри которого они появляются, в каком-то отношении проблематично для них (не в смысле неуместности или оговорки, неточности, которая нуждается в исправлении, а в том, что само значение данного слова или выражения указывает на некое несоответствие, существенное в данном контексте). В связи с этим можно обратить внимание на усмешку Даши при самоисправлении (строка 13): «*Если ты не устал ты мо- ой (0.5) если ты не у(х)стал*». Эта усмешка указывает не только на то, что произнесена фраза «*если ты не устал*», Даша допускает ошибку, но также на то, что в этой ошибке с точки зрения Даши есть нечто смешное: по-видимому, противоречие между условием «*если ты не устал*» и предложением сделать паузу (строка 14).

Таким образом выражается не только проблематичность вопроса (на что, возможно, указывает Дашин смех после его завершения), но и проблематичность слова «*смешной*», которая, по-видимому, состоит в том, что это слово не подходит для описания рассказанного анекдота. Усмешка возникает повторно, когда Даша произносит «*сме(х)шно*» (строка 48). Этот ответ можно понять как интерпретацию Катиной улыбки (строка 46). Вместе с тем усмешка указывает на проблематичность этого слова. В каком-то смысле смех Даши и Коли может быть смехом над оплошностью Даши – машинальной реакцией, которая сама в себе содержит противоречие и потому является комической. Однако даже в этом случае последующие действия выявляют и подчеркивают неудачу Сергея как рассказчика анекдота. Причем именно эта неудача оказывается в центре внимания: Даша задает Кате вопрос именно о качестве анекдота, а не об уместности собственной реплики.

## **Заключение**

Представленный анализ демонстрирует, что коммуникативная компетентность является неоднородной, а в самой рассмотренной ситуации можно выделить по крайней мере два типа деятельности: педагогическое взаимодействие (выполнение подопечным определенной просьбы, а также обучение тому, в каком случае уместно рассказать анекдот) и рассказывание анекдота. Первый тип деятельности предполагает, что ситуация в каком-то смысле является ненастоящей, тренировочной: ответная реакция заранее известна аудитории и не очень ее интересует. Кроме того, роли обучающего/педагога и обучающегося в рамках этого типа деятельности предполагают также неравенство компетентности тех, кто их выполняет. Тем не менее в этой деятельности Сергей проявляет компетентность в плане вовлеченности во взаимодействие, адекватно реагируя на иницирующие действия партнеров

и ответно проявляясь. В то же время в рассказывании анекдота он оказывается некомпетентным. Как я попытался показать, некомпетентность не является индивидуальной неудачей Сергея, но производится в ходе совместных действий по крайней мере еще двух участников – Даши и Коли. С одной стороны, они предлагают рассказывание анекдота и влияют на выбор темы. С другой стороны, их действия приводят к выявлению и усилению эффекта неудачности анекдота. Так, каждое следующее за финалом действие только подчеркивает то, что анекдот несмешной, делая эффект провала большим, чем в случае, когда всё ограничилось бы Дашиной оценкой «молодец».

### Выражение признательности

Редакция благодарит программу «Университетское партнерство» за поддержку и возможность опубликовать данную статью.

### Список источников

Волкова Л. С. (2007) *Логопедия. Книга 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью*. М.: Владос.

Исаев Д. Н. (2003) *Умственная отсталость у детей и подростков*. СПб.: Речь.

Мариничева Г. С., Вроно М. Ш. (1999) Умственная отсталость. А. С. Тиганов (ред.) *Руководство по психиатрии. В 2-х т. Т. 2*. М.: Медицина: 612–680.

Утехин И. В. (2007) Детские анекдоты и остроумие у детей: когнитивные механизмы и коммуникативное взаимодействие. Т. В. Черниговская, В. Д. Соловьев (ред.) *Когнитивные исследования. Сборник научных трудов. Вып. 2*. М.: Институт психологии РАН: 182–208.

Antaki C., Finlay W. L. M., Walton C. (2007) How Proposing an Activity to a Person with an Intellectual Disability Can Imply a Limited Identity. *Discourse & Society*, 18 (4): 393–410.

Antaki C., Finlay W. L. M., Walton C., Pate L. (2008) Offering Choices to People with Intellectual Disabilities: An Interactional Study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12): 1165–1175.

Auer P., Bauer A., Hörmeyer I. (2020) How Can the ‘Autonomous Speaker’ Survive in Atypical Interaction? The Case of Anarthria and Aphasia. In: R. Wilkinson, J. P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 373–408.

Barnes S., Possemato F. (2020) Shifting Granularity: The Case of Correction and Aphasia. In: R. Wilkinson, J. P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 225–255.

Edgerton R. (1993) *The Cloak of Competence*. Berkeley: University of California Press.

- Finlay W.L.M., Antaki C., Walton C. (2007) On Not Being Noticed: Intellectual Disabilities and the Nonvocal Register. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (4): 227–245.
- Finlay W.L. M., Antaki C., Walton C. (2008) Saying no to the Staff: An Analysis of Refusals in a Home for People with Severe Communication Difficulties. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1): 55–75.
- Goodwin C. (2003) Introduction. In: C. Goodwin (ed.) *Conversation and Brain Damage*. Oxford: Oxford University Press: 3–20.
- Haakana M. (2012) Laughter in Conversation: The Case of 'Fake' Laughter. In: A. Peräkylä, M.-L. Sorjonen (eds.) *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press: 174–194.
- Holmes J. (2003) Small Talk at Work: Potential Problems for Workers with an Intellectual Disability. *Research on Language & Social Interaction*, 36 (1): 65–84.
- ICD (2020) *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 09/2020). 6A00 Disorders of Intellectual Development*. Available at: <http://id.who.int/icd/entity/605267007> (accessed 24 September 2020).
- Maynard D. W., Turowetz J.J. (2020) Sequence and Consequence: Transposing Responsive Actions into Provocations in Forensic and Clinical Encounters Involving Youths with Autism. In: R. Wilkinson, J.P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 39–164.
- Mehan H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Norrick N.R. (2003) Issues in Conversational Joking. *Journal of Pragmatics*, 35 (9): 1333–1359.
- Perkins M.R. (2010) Pragmatic Impairment. In: J.S. Damico, N. Müller, M.J. Ball (eds.) *The Handbook of Language and Speech Disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell: 227–246.
- Potter J., Hepburn A. (2010) Putting Aspiration into Words: 'Laugh Particles,' Managing Descriptive Trouble and Modulating Action. *Journal of Pragmatics*, (42): 1543–1555.
- Rapley M. (2004) *The Social Construction of Intellectual Disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rapley M., Antaki C. (1996) A Conversation Analysis of the 'Acquiescence' of People with Learning Disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, (6): 207–227.
- Sacks H. (1974) An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In: J. Sherzer, R. Bauman (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. London: Cambridge University Press: 337–353.
- Wilkinson R., Rae J.P., Rasmussen G. (2020) Atypical Interaction: An Introduction. In: R. Wilkinson, J.P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 1–36.

## ON THE SOCIAL NATURE OF COMMUNICATIVE IMPAIRMENTS: INTERACTIONAL MAKING OF COMMUNICATIVE (IN)COMPETENCE

Difficulties in social functioning or adaptation are distinguished in the special literature as definitional characteristics of intellectual disability. These difficulties affect not only abilities to earn and spend money, find and keep a job or get married but communication as well. The communicative problems of people with intellectual disabilities are diverse. They include problems with speech etiquette, understanding of humour, conveying and understanding of implicit meanings (irony, metaphors, indirectness, etc.). In general, these difficulties can be characterized as lack of communicative competence. Professionals working with people with disabilities in medical, educational, social institutions usually consider this lack to be a consequence of the intellectual or mental defects of an individual. However, from the perspective of conversation analysis, which is taken in the present article, lack of communicative competence can be described as an emergent interactional phenomenon. In the article I examine an episode from a class in a day-care centre for young adults with impairments. In this episode one of the participants with impairments tells a joke and his telling appears to fail for the audience. At first glance this may seem to appear to be caused by the teller's actions (choice of joke, manner of performance) solely, and in turn as a consequence of his impairments. However, my analysis demonstrates that this failure is created by several participants in the course of the interaction. On the one hand, the emergence and choice of the joke is initiated by teller's coparticipants. On the other hand, their subsequent actions construct the situation as pedagogical (testing their partner's skills) rather than spontaneous and evaluate the joke as not funny.

*Keywords:* communicative competence, intellectual disability, interaction, laughter, joke telling

DOI: 10.17323/727-0634-2021-19-4-551-564

## References

- Antaki C., Finlay W.L. M., Walton C. (2007) How Proposing an Activity to a Person with an Intellectual Disability Can Imply a Limited Identity. *Discourse & Society*, 18 (4): 393–410.
- Antaki C., Finlay W.L.M., Walton C., Pate L. (2008) Offering Choices to People with Intellectual Disabilities: An Interactional Study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12): 1165–1175.

---

Dmitriy Kolyadov – Research Fellow, Laboratory of Anthropological Linguistics, Institute for Linguistic Studies RAS, Saint Petersburg, Russian Federation. Email: dkoliadov@gmail.com

- Auer P., Bauer A., Hörmeyer I. (2020) How Can the 'Autonomous Speaker' Survive in Atypical Interaction? The Case of Anarthria and Aphasia. In: R. Wilkinson, J.P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 373–408.
- Barnes S., Possemato F. (2020) Shifting Granularity: The Case of Correction and Aphasia. In: R. Wilkinson, J.P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 225–255.
- Edgerton R. (1993) *The Cloak of Competence*. Berkeley: University of California Press.
- Finlay W.L.M., Antaki C., Walton C. (2007) On Not Being Noticed: Intellectual Disabilities and the Nonvocal Register. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (4):227–245.
- Finlay W.L.M., Antaki C., Walton C. (2008) Saying No to the Staff: An Analysis of Refusals in a Home for People with Severe Communication Difficulties. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1):55–75.
- Goodwin C. (2003) Introduction. In: C. Goodwin (ed.) *Conversation and Brain Damage*. Oxford: Oxford University Press: 3–20.
- Haakana M. (2012) Laughter in Conversation: The Case of 'Fake' Laughter. In: A. Peräkylä, M.-L. Sorjonen (eds.) *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press: 174–194.
- Holmes J. (2003) Small Talk at Work: Potential Problems for Workers with an Intellectual Disability. *Research on Language & Social Interaction*, 36 (1):65–84.
- ICD (2020) *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 09/2020)*. 6A00 Disorders of Intellectual Development. Available at: <http://id.who.int/icd/entity/605267007> (accessed 24 September 2020).
- Isaev D.I. (2007) *Umstvennaya otstalost' u detey i podrostkov* [Mental Disability among Children and Adolescents]. Saint Petersburg: Rech'.
- Marinicheva G. S., Vrono M. Sh. (1999) Umstvennaya otstalost' [Mental Disability]. In: A. S. Tiganov (ed.) *Rukovodstvo po psikhiiatrii. V 2-kh t. T. 2* [Handbook of Psychiatry. Vol. 2]. Moscow: Meditsina: 612–680.
- Maynard D. W., Turowetz J. J. (2020) Sequence and Consequence: Transposing Responsive Actions into Provocations in Forensic and Clinical Encounters Involving Youths with Autism. In: R. Wilkinson, J.P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 39–164.
- Mehan H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Norrick N.R. (2003) Issues in Conversational Joking. *Journal of Pragmatics*, 35 (9): 1333–1359.
- Perkins M. R. (2010) Pragmatic impairment. J.S. Damico, N. Müller, M. J. Ball (eds.) *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell: 227–246.
- Potter J., Hepburn A. (2010) Putting Aspiration into Words: 'Laugh Particles,' Managing Descriptive Trouble and Modulating Action. *Journal of Pragmatics*, (42): 1543–1555.
- Rapley M. (2004) *The Social Construction of Intellectual Disability*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rapley M., Antaki C. (1996) A Conversation Analysis of the 'Acquiescence' of People with Learning Disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, (6): 207–227.
- Sacks H. (1974) An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In: J. Sherzer, R. Bauman (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. London: Cambridge University Press: 337–353.
- Utekhin I. V. (2007) Detskie anekdoty i otstroumie u detey: kognitivnye mekhanizmy i kommunikativnoe vzaimodeystvie [Children's Jokes and Sense of Humour: Cognitive Mechanisms and Communicative Interaction]. In: T. V. Chernigovskaya, V. D. Solov'ev (eds.) *Kognitivnye issledovaniya. Sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 2* [Cognitive Studies. Collection of Articles. Issue 2]. Moscow: Institut psikhologii RAN: 182–208.
- Volkova L. S. (2007) *Logopediya. Kn. 5: Fonetiko-fonematischeskoe i obshchee nedorazvitie rechi: narusheniya rechi u detey s sensornoy i intellektual'noy nedostatochnost'yu* [Logopedy. Vol. 5: Phonetical and Phonemataical and General Underdevelopment of Speech: Speech Impairments Among Children with Sensory and Intellectual Deficiency]. Moscow: Vldos.
- Wilkinson R., Rae J. P., Rasmussen G. (2020) Atypical Interaction: An Introduction. In: R. Wilkinson, J. P. Rae, G. Rasmussen (eds.) *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Palgrave Macmillan: 1–36.