



## **ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**А.А. ПОЛОННИКОВ**

---

### **РАЗВИВАЮЩАЯСЯ КУЛЬТУРА И СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

---

Из социальной теории нам известно, что институт образования возник и существует как общественное предприятие, порожденное потребностями культурной трансляции и через это получившее легальность и легитимность. Обеспечение культурно-образовательной релевантности требует от сообщества периодических материальных и символических инвестиций. Определение их объема и мест необходимых вкладов во многом связано с процедурами социальной диагностики, обнаруживающей недостаточность действующей корреляции. Одной из форм диагностики выступает социальная критика, на основании которой принимаются решения в области культурно-образовательной политики и устанавливается необходимый инвестиционный режим.

Университет, занимая центральное положение в системе образования, оказывается аккумулятором социальной критики и вынужден артикулировать важные для общества ответы, говоря не только от собственного имени, но и от имени взаимодействующих с ним образовательных институтов, а также ряда посредников, например, государственных издателей или производственных структур. С этой точки зрения, говоря «университет», мы имеем в виду достаточно широкую сферу отношений, голос которых делегируется университету. Редукция (схематизация, упрощение) всех этих многообразных отношений к университету, несомненно, нивелирует особенности и интересы образовательных подсистем и нуждается в отдельном обосновании. Такое обоснование мы находим в характере употребления категорий «образование», «университет», «культура» в настоящем тексте, т. е. отчасти перефразируя Л. Витгенштейна, в акте обоснования категорий мы должны ответить на вопрос о том, «в какой игре они участвуют» [1, 323] и тем самым указать на основную задачу настоящего изложения.

Эту задачу мы определяем как идеологическую, в том понимании идеологии, которую предложил Х. Уайт, где под именем идеологии фигурирует «...набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действий в соответствии с ним (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [2, 42]. Это значит, что рассмат-

---

*Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ, кандидат психологических наук, доцент, зам. директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета.*

риваемые категории мы используем не для выражения смысла, не столько в референциальной, сколько в организационной функции, состоящей в отборе и интеграции «релевантных смыслов», «форм их реализации», «контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [3, 41].

Университет, выступая институтом культурного воспроизводства, кроме задач профессиональной подготовки, реализует и другие важные культурные функции, которые, кстати, отличают его от прочих специализированных структур высшего образования. Речь идет о трансляции базовых дефиниций социальной реальности, или легальных определений общего мира, подчиненной «...традиционной функции сохранения и передачи унаследованной от прошлого культуры» [4, 150]. Эти элементы трансляции могут быть интерпретированы как системы преферированных значений и норм легитимного поведения. Посредством их в культуру привносятся стабилизирующие отношения, и именно они выступают основным предметом культурно-образовательной политики.

Между тем сегодня в самом устройстве культурно-образовательной политики обнаруживается «слабое звено». Его наличие обусловлено тем, что политическое действие, являясь инструментом социума, не может не базироваться на своего рода «популизме», источником которого выступают распространенные в сообществе социальные требования и ожидания. Университет же, выступая, прежде всего, агентом культуры, способен опережать свое время и во многом определять социальные требования и упования. Именно поэтому в отношении университета ограниченно действует логика «образовательных услуг», поскольку практика услуги, производная от классических маркетинговых стратегий, ориентированных на спрос, является собой отклик на актуальные запросы социума, в то время как университет, связанный обязательствами культурной ориентировки, может (в идеале) предлагать обществу не только неизвестные ему новые виды услуг, но и такие маршруты социального движения, в которых под вопросом оказывается весь перечень услуг, содержащихся в коллективной памяти сообщества.

Это значит, что к указанным выше задачам университета (ориентации в культуре и приспособления к актуальной социокультурной ситуации) добавляется еще одна — профетическая (от лат. prophetia (propheta) пророчество) [5, 627], состоящая в вычитывании культурных «знамений», их дешифровке и переводе на язык образовательных практик. Вне этой функции посредническая миссия университета сегодня оказывается неполной. Однако именно она делает университет не только адресатом социальной критики, но и местом ее производства, а следовательно, и влияния на осуществляемую сообществом культурную политику.

**Культурная динамика: экзистенциальный вызов.** Вторая половина XX в. заявила о себе радикальными жизненными изменениями, обусловленными информационно-техническим прогрессом и производной от него медиатизацией культуры. Фиксируя эти новые обстоятельства, французский социальный психолог С. Московичи писал, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» [6, 9]. Пытаясь «схватить» характер этих изменений, современная гуманитаристика занялась созданием новых описательных средств, призванных идентифицировать и интерпретировать «ускользающую реальность». Ю. Хабермас создает теорию, в которой все феномены жизненного мира человека, его отношения с объективным, социальным и субъективным миром получают коммуникативную интерпретацию [7, 125]; Ж. Бодрийяр обнаруживает современную культурную ситуацию как пространство знаковых трансформаций и конкуренции, а также переводит символический обмен из разряда надстроечной категории в статус единственной реальности человеческого присутствия [8, 194]; Ж.-Ф. Лиотар

возвещает конец эпохи общего мира, деструкцию метанарратива и торжество паралогии [9, 147]; Г. Рейнголд описывает новые условия человеческого существования и, в частности, киберпространство [10, 28], а Э. Доманьска — беспрецедентные человеко-технические системы [11, 11—13]\*.

Масс-медиа изменили и продолжают изменять информационный статус современного человека. По данным российских социологов (к сожалению, мы не знаем об аналогичных белорусских исследованиях), 75 % молодежи России проводит в Интернете от пяти до десяти часов в неделю, 2/3 при этом одновременно слушают музыку, а чуть меньше половины — говорят по телефону. Телевизор молодежь смотрит в 2 раза меньше, чем их родители: в среднем 144 мин в сутки, т. е. 2,5 ч, тогда как их мамы и папы — почти 5 ч. Молодое поколение россиян 74 % информации получает преимущественно из Интернета, в то время как их родители примерно такой же ее процент черпают из телевидения [12]. Общая тенденция, несмотря на разность и содержание источников информации, остается одной — преимущественной формой организации значимой информации все чаще выступает аудиовизуальное сообщение.

Изменяющаяся культура ставит сообщества перед задачей обеспечения новой формы культурной ориентировки, что применительно к образованию выступает как требование редактирования содержания «функциональной грамотности». Уже сегодня ее формирование во многом происходит стихийно, обходя стороной институты образования. Наши младшие дошкольники, с трудом распознающие первые буквы и по мере взросления массово страдающие дислексией\*\*, быстро и точно идентифицируют иконки на экране монитора, вызывая к виртуальной жизни сказочные (и не только) персонажи. «Новояз» детей мало, а то и совершенно незнаком взрослым. О нем ничего или почти ничего не может сказать и детская психология, все еще осваивающая «дососюрловскую» лингвистику.

Информационно-компьютерная компетентность учащихся часто оказывается выше соответствующей оспособленности педагогов, а это существенно и объективно изменяет сложившуюся в образовательной среде систему авторитетности. 50 % студентов Педагогической академии Кракова отмечают, что часто сталкивались с такими ситуациями, в которых их информационно-компьютерные знания превосходили знания преподавателей [13]. Обесценивание места педагога — кризисное обстоятельство, однако его девальвация не столько чья-то злонамеренность или административное головотяпство, сколько следствие объективных трансформаций культуры, вызывающих утрату смысла сложившейся педагогической практики. Польский философ Т. Шкудлярек, произведя анализ медиакультурной ситуации, делает вывод о том, что педагогам предстоит «...ответить на вопрос о предназначении существующего сегодня образования» [14, 112]. Деструкция смысла образования во многом связана с тем, что «массовая культура становится “перманентной педагогикой”, необычайно эффективным средством конструирования способов реализации влечений, желаний, установок, а также способов самоидентификации. Она оказывается основным фактором конструирования идентичности молодого поколения» [15, 32].

С этой точки зрения вызов, о котором все больше говорит гуманитарная наука, да и наш собственный жизненный опыт, может быть обозначен как вызов медиакультуры. Его содержание связано с тем, что многие традиционные функции образования, например, формирование общего мира или обеспечение функциональной грамотности, все больше перехваты-

\*В данном обзоре мы указываем лишь те теоретические источники, которые конститутивны для настоящего изложения (А.П.).

\*\*Дислексия — расстройство, при котором человека очень трудно научить читать.

ваются медиакультурой (масс-медиа, Интернетом, телевидением, системой связи, музеями, выставками, масс-культурой и пр.), превращая институт образования в чисто формальное предприятие.

**К вопросу о содержании медиаграмотности.** Новое положение дел, связанное с объективным изменением культуры и местом образования в культуре, а значит, и с нарушением установившейся корреляции, в той или иной степени уже осознается педагогическими акторами. Свидетельством этого осознания выступает «информационно-коммуникативный поворот» университета, появление в нем кафедр коммуникативной и информационной направленности, а также некоторых форм (например, дистанционных) медиаобразования. Вузы наполняются компьютерами и видеотехникой. Повседневностью становятся сайты учреждений образования и персональные блоги педагогов. Все более активно функционируют электронные библиотеки и другие учебно-методические ресурсы. Это, разумеется, позитивные изменения и уместные реакции. Но достаточны ли они? Западные аналитики, например, отмечают, что медиаобразование в настоящее время обнаруживает себя в педагогической практике преимущественно в техническом аспекте, тогда как «каждая внедряемая медиатехнология несет [...] с собой идеологию, отличную от прежней, иное видение мира и иные требования к человеку» [16]. По существу речь идет о пришествии в университет новой медиакультуры, носителем которой является язык.

Медиакультура, как известно, в качестве базовой лингвистической структуры апеллирует к аудиовизуальному коду и для образования это не просто нейтральная смена формы знака. Такая культурная рокировка судьбоносна и может быть уподоблена революционному изобретению Гуттенберга, которое как «артиллерия сравняла с землей стены феодальных замков и немало способствовала выравниванию феодальных привилегий» [17, 280]. Для университета появление печатной книги оказалось принципиальным условием его технологизации и трансформации господствующего в нем коммуникативного порядка. Говоря о влиянии печатного слова на структуры социального восприятия, Маклюэн, например, заметил, что благодаря ему «человек естественным образом становится номиналистом» [17, 106].

Медиакультура, ведущая к дискурсивному перераспределению лингвистических отношений университета, атакует доминирующий в нем книжный порядок, претендуя уже не только на место дидактического средства (оно в значительной степени уже завоевано), но и на роль центрального принципа организации учебных отношений. Захватившая уже университеты мира борьба преподавателей с «плагиатом» имеет одним из своих культурных источников неконтролируемое распространение информации через Интернет, лишаящее педагогов инструмента власти, реализуемой посредством книжного текста. Электронная коммуникация, часто, как известно, анонимная, размывает привычную текстуальную триаду: кто говорит, кому говорит, что говорит. С этой точки зрения борьба с «плагиатом» оказывается борьбой за сохранение педагогической идентичности в ситуации экспансии электронной культуры.

Между тем интервенция в культуру электронных сообщений совершила в чем-то обратное действие — реабилитацию устно-речевой ситуации, на сей раз — в статусе «квази». Польские аналитики отмечают, что сегодня «мы имеем тенденцию выдвигания визуальной культуры на позицию, которая раньше принадлежала устной речи» [14, 90] и связывают это с особенностями аудиовизуального обращения. Образ, наполняющий культурное пространство «...“непосредственнее”, чем письменное слово, при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста, предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [15, 31].

Это значит, что интервенция медиаобраза в человеческое сознание происходит автоматически, минуя те формы опосредования, которые в значительной степени сопутствуют взаимодействию с письменным текстом или текстом на электронном носителе. Письменный текст опирается на «длинное время» и пространственную дистанцию, тогда как виртуальный образ использует «короткое время» и фактор прямого действия. При этом следует учитывать способность образа выступать в форме «оптической иллюзии» или симулякра смещающей границы «реального — мнимого».

При этом действие масс-медиальных сообщений таково, что они оказываются способными рождать унифицированные формы социальной идентичности вне непосредственного контакта индивидов. В своих исследованиях Л. Чулиораки показывает как «телевидение вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщенных, как и он, к экрану» [18, 311], т. е. общность зрителей формируется не тематически, через содержание сообщения, а действенно — координацией поведения. В другой работе она подробно анализирует то, как масс-медиа конструируют типично субъективные человеческие реакции: «сочувствие», «ненависть», «жалость» и пр. [19, 675]. Вследствие такой интервенции индивид перестает быть хозяином собственного внутреннего мира, сохраняя все реквизиты субъектности. И это касается не только социального восприятия, но и различных форм деятельности [20, 8].

Особая ситуация возникает в связи с явлением (и в культуре, и в образовании) гипертекста. «Сущность гипертекста, — пишет Т. Шкудлярк, — множественность, бесконечность и динамичность характера связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, т. е. всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент “перескочить” к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше» [14, 102]. Опосредующая функция гипертекста, его потенциальная связь с аудио- и фотоматериалами, другими текстами не только создает новые возможности чтения, но и рождает необходимость в специфических когнитивных умениях, связанных с отказом от линейной логики, навязываемой традиционным учебным текстом, и порядка педагогического взаимодействия.

«Влияние медиа на человека, — отмечает Т. Шперналовский, — значительно и одновременно неизбежно, что делает необходимым подготовку людей к встрече с этим элементом культуры. Нехватка компетентностей в деле грамотного «декодирования» значений, носителем которых являются медиа, может быть для человека небезобидной. Поэтому важной задачей образования становится помощь в приобретении этих компетенций. В современном мире уже недостаточно уметь декодировать элементы классической культуры и словесного творчества, сохраненные для нас традицией. Необходимо уметь считывать аудиовизуальные сообщения, ставшие частью нашей жизни, нашей культуры, являющиеся неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, которые в значительной мере влияют на наш образ мира и прежде всего на то, что думаем и как понимаем то, что происходит в окружающей нас действительности» [16]. Высказанные в этом разделе соображения принципиальны для обсуждения проблематики медиаграмотности, которая в образовании предстает как вызов господствующим в нем практикам, центрированным на письменном тексте, и связанному с ними критическому мышлению. Ответ на этот вызов в виде некоторых концептуальных соображений о медиаграмотности мы вынесли в выводы настоящей статьи.

Таким образом, современное содержание медиаобразования и его результата — медиаграмотности начинает определяться несколькими конституирующими условиями. Во-первых, соответствием требованию семио-

тической компетентности, сообразующейся со способностью субъекта образования ориентироваться в трех типах знаковых отношений, структура которых может стать основанием для организации соответствующих учебных ситуаций. Речь идет о формах лингвистической медиации коммуникативных отношений, предложенных М. Маклюэном: оральной (устная речь), текстуальной (текст на бумажном или электронном носителе), аудиовизуальной (видеоряд, гипертекст) [21, 10]. Каждый из этих посредников различным образом распределяет ключевые отношения человека к миру, другому, самому себе. Обучение в этом случае оказывается связанным не только с освоением обусловленных медиатором дискурсов, но и с обретением способности смены дискурсивного порядка. Переходя дискурсивные границы, «субъект конструирует качественно новую языковую реальность, приобретает одновременно новую ответственность, новую форму присутствия в собственном языке» [22, 90]. Во-вторых, медиаграмотность не может не учитывать экспансивности современных медиапосредников, причем не только с точки зрения прямого декодирования действующего кода. Не меньшее значение приобретает практика работы субъекта образования с собой как носителем кода, в ходе которой происходит *очуждение* (В. Шкловский) и *дистанцирование* опосредованной знаком ситуации, а вместе с ней — тех субъективных содержаний, которые автоматически ассоциировались со значениями собственного внутреннего мира индивида. В этой деконструктивной практике внутренний мир человека предстает как пространство игры разнонаправленных сил и тенденций, в котором на месте человеческой природы (или сущности) оказываются социальные и культурные практики. Для самоидентификации в таких условиях, считают авторы этой идеи А. Турен и Ф. Хосрохавар, в «...центр индивида следует помещать пустоту, а не нормы. Быть субъектом означает столкнуться с самим собой» [23]. Семиотическая избыточность современной культурной ситуации ведет к прекращению автоматизма появления субъекта. Субъект становится задачей, которую индивиду приходится постоянно решать в конкретных дискурсивных условиях. В-третьих, предметом медиаграмотности становятся не только «внеобразовательные» семиотические реалии культуры, но и «внутренние», среди которых приоритетное место занимают сами условия образования. По мнению Г. Бейтсона, анализ семиозиса учебных условий означает (ре)систематизацию ситуаций получения знания, что на деле оказывается «действительным образованием, которое сегодня является крайне редким явлением современной педагогической жизни» [24, 308—309]. При этом речь идет не столько об анализе форм знания, используемого в обучении, сколько об анализе влияния на эти формы условий образовательной коммуникации, где знания приобретают вполне определенные значения.

Предлагаемая редакция содержания медиаграмотности как профетического приоритета может стать условием ревитализации ориентационной функции университета, обеспечить ему сохранение посреднической функции в процессах трансляции современной культуры.

#### Литература и электронные публикации в Интернете

1. *Витгенштейн, Л.* Избранные работы / Л. Витгенштейн; пер. с нем. и англ. — М.: Территория будущего, 2005.
2. *Уайт, Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт; пер. с англ. — Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002.
3. *Бернштейн, Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; пер. с англ. — М.: Просвещение, 2008.
4. *Бурдьё, П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; пер. с фр. — М.: Просвещение, 2007.
5. *Дворецкий, И.Х.* Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. — М.: Рус. яз.-Медиа, 2003.

6. *Московичи, С.* Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с фр. // Психол. журн. — 1995. — Т. 16. — № 2.
7. *Habermas, J.* Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungsbegriffen / J. Habermas // Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. — Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1992.
8. *Бодрийяр, Ж.* Реквием по масс-медиа / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. // S / Л'98. Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. — М.; СПб.: Алетея, 1999.
9. *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. — М.; СПб.: Алетея, 1998.
10. *Рейнгольд, Г.* Умная толпа: новая социальная революция / Г. Рейнгольд; пер. с англ. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006.
11. *Domańska, E.* Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami / E. Domańska // Kultura Współczesna. — 2008. — № 3.
12. *Альбац, Е.* Непознанное поколение / Е. Альбац [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://newtimes.ru/articles/detail/33310>. — Дата доступа: 21.02. 2012.
13. *Morbiter, J.* Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym / J. Morbiter [Electronic resource]. — Mode of access: [www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit\\_1.pdf](http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_1.pdf). — Date of access: 23.02. 2012.
14. *Szkudliarek, T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudliarek. — Kraków: Impuls, 2009.
15. *Melosik, Z.* Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudliarek. — Kraków: Impuls, 2009.
16. *Szpernalowski, T.* Problemy współczesnej kultury audiowizualnej. Media w kontekście edukacji / T. Szpernalowski [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.zsz7.pl/pdf/media.pdf>. — Date of access: 10.01. 2012.
17. *Маклюэн, М.* Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Маклюэн. — Киев: Ника-Центр, 2003.
18. *Chouliaraki, L.* W stronę analityki mediacji / L. Chouliaraki // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. — Kraków: Universitas, 2008.
19. *Chouliaraki, L.* Discourse analysis / L. Chouliaraki // The SAGE handbook of cultural analysis. — London: SAGE Publications, 2008.
20. *Сарна, А. Я.* Образ и медиум: визуальный текст в массовой коммуникации / А. Я. Сарна: сб. ст. — Минск: Четыре четверти, 2012.
21. *Маклюэн, Г. М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г.М. Маклюэн; пер. с англ. — М.: Канон-пресс-Ц, 2003.
22. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.]. — Минск: Изд-во БГУ, 2004.
23. *Touraine, A.* La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet / A. Touraine. F. Khosrokhavar. — Paris: Fayard, 2000.
24. *Бейтсон, Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон; пер. с англ. — М.: Смысл, 2000.

Статья поступила  
в редакцию 19.03. 2012 г.

□□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□. □□□□□□□□.  
□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□. □□□□□□□□□□.