



Уральский
федеральный
университет

Уральский гуманитарный
институт

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ: ПОЛИЛИНГВИЗМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ

URAL FEDERAL UNIVERSITY
URAL INSTITUTE OF HUMANITIES

COMMUNICATION TRENDS
IN THE POST-LITERACY PERIOD:
MULTILINGUALISM
AND INTER-CULTURALISM

Ekaterinburg
Ural University Press
2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА
КАФЕДРА ЛИНГВИСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ
КАФЕДРА ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ, ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ,
ЭСТЕТИКИ И ТЕОРИИ КУЛЬТУРЫ

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ
В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ:
ПОЛИЛИНГВИЗМ
И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2017

УДК 81'246.2
ББК Ш100
К635

А в т о р ы :

А. В. Булатова (разд. 2.2), Т. С. Вершинина (разд. 2.3), Н. Н. Гашева (разд. 1.2),
М. Ю. Гудова (Введение, Заключение), М. О. Гузикова (разд. 3.4),
Н. И. Журавлева (разд. 2.6), М. В. Загидуллина (разд. 2.4), А. А. Зыкова (разд. 2.5),
А. Г. Кислов (разд. 2.1), О. Л. Кочева (разд. 3.5), И. М. Лисовец (разд. 1.4),
С. В. Мельникова (разд. 2.6), И. Я. Мурзина (разд. 3.6), Л. М. Немченко (разд. 1.3),
Т. П. Рассказова (разд. 3.3), Н. А. Симбирцева (разд. 1.1), А. С. Темлякова (разд. 3.2),
А. В. Шуталева (разд. 2.5), Н. К. Эйнгорн (разд. 3.1)

Р е ц е н з е н т ы :

А. Ю. Рыкун, доктор социологических наук, профессор,
проректор по международным связям, зав. кафедрой социальной работы
Томского государственного университета;

М. Б. Хомяков, доктор философских наук, проректор по международным связям,
директор Центра исследований БРИКС Уральского федерального университета

Н а у ч н ы е р е д а к т о р ы :

М. О. Гузикова, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой
лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках
Уральского федерального университета;

М. Ю. Гудова, доктор культурологии, профессор кафедры истории философии,
философской антропологии, эстетики и теории культуры
Уральского федерального университета

Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: поли-
К635 лингвизм и поликультурность : [монография] / [под ред. М. О. Гузи-
ковой, М. Ю. Гудовой] ; М-во образования и науки Рос. Федерации,
Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 236 с. –
(Сер. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности).
ISBN 978-5-7996-2236-7

Представленное междисциплинарное коллективное исследование – вторая часть реализации обширной исследовательской программы, определяющей проблематикой полиязычия и поликультурности как ведущих коммуникационных трендов эпохи постграмотности. Монография обращена к профессиональному сообществу ученых, занимающихся проблемами коммуникаций, медиа, языков, текстов, грамотности в современной культуре, а также ко всем тем, кто интересуется проблемами, связанными с необходимостью и способностью современного человека жить внутри все более усложняющихся знаково-информационных систем и разнообразных форм грамотности.

This interdisciplinary collective work presents results of the second part of a research project on multilingualism and inter-culturalism as the main communication trends of the post-literacy era. The book is addressed to a professional community of researchers who focus on communication, media, languages, texts and literacy studies in the modern culture, as well as to all those interested in the new demands and abilities a modern man discovers living within a complex semiotic and informational environment where various forms of literacy intersect, confront and complement one another.

УДК 81'246.2
ББК Ш100

Введение

ПОСТГРАМОТНОСТЬ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОПИСАНИЯ ПРОБЛЕМ ПОЛИЛИНГВИЗМА И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Понятие *post-literacy* (постграмотность) было введено в теорию культуры М. Маклюэном в его книге «Галактика Гуттенберга» (Торонто, 1962). Обсуждая изменения в технологиях передачи информации и особенности социальной организации обществ, М. Маклюэн вводит в центр своих рассуждений понятие «грамотность». Введение этого понятия позволяет М. Маклюэну специфицировать уходящую эпоху Гуттенберга и наступающую эпоху электронных медиа. В эпоху Гуттенберга грамотность как культурный феномен складывалась из способности к письму и чтению, а также качества владения этими навыками.

Понятие «письменность» характеризует наличие в культуре специфического способа трансляции социокультурной информации при помощи фиксации, воспроизведения и последующей интерпретации определенной последовательности и сочетания знаков, принадлежащих к определенным языковым знаковым системам. В качестве основы письменности Маклюэн рассматривает алфавитное письмо. Единицей письменности в условиях алфавитной грамотности является знак, буква – *litera*. Поэтому, когда Маклюэн говорит об эпохе грамотности, т. е. алфавитного письма и чтения, он употребляет слово *literacy* (алфавитная грамотность). Если мы обратимся к словарному значению этого слова, то увидим, что словари определяют значение понятия *literacy* – «to be able to write and to read» [1, p. 880], т. е. грамотность – это способность писать и читать.

Ситуацию середины XX в. М. Маклюэн оценивал как жизнь «в “расчлененном” мире, исчезающем и становящемся одновременно» [Ibid., p. 22]. Он указывал также, что культура переживает «момент взаимодействия конкурирующих культур: старой и новой»

[Ibidem]. Такую ситуацию М. Маклюэн в англоязычном варианте книги «The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man» [2] назвал *post-literacy*, что переводится с английского языка словарями как постграмотность [3].

Переводчик А. Юдин (изд. 2003 г.) пересказывает Маклюэна: «Мы живем в эпоху электричества или постписьменную эпоху» [4], а также подчеркивает, что книгопечатание является лишь одним из периодов в истории письменности, и он переводит *pre-literacy* и *post-literacy* как до-письменные и пост-письменные состояния общества. Как пишет сам переводчик, «слова “literacy” и соответственно “literate”, “post-literacy” переводятся в основном как “письменность”, “письменный”, “постписьменность”, поскольку у Маклюэна, безусловно, не идет речь о “грамотности” (таково основное значение этого слова в английском языке)» [Там же].

Однако переводчик И. Тюрина (изд. 2005 г.) в тексте книги в первом случае употребления слова *post-literacy* дает перевод как пост-письменность («однако мы живем в пост-письменную эпоху») [5], а в другом – как пост-грамотность («Пост-грамотность представляет собой совершенно отличную от до-письменности форму взаимосвязи и взаимозависимости») [Там же]. Тем самым переводчица подчеркивает в первом случае возврат к устным формам коммуникации, который описывает М. Маклюэн: «в век электроники, сменивший длившуюся почти пять столетий эпоху книгопечатания и механики, мы сталкиваемся с новыми формами и структурами человеческой взаимозависимости и самовыражения – “устными” по форме даже тогда, когда другие элементы ситуации являются невербальными» [Там же]. А во втором случае переводчица подчеркивает исторически стадияльное развитие грамотности: от *pre-literacy* (до-грамотности) туземцев до новых (*post-literacy*) форм внеписьменной/пост-письменной грамотности, становящейся благодаря аналоговому медиа.

Поскольку, как следует из прочтения оригинального текста книги, М. Маклюэн исходит в своих рассуждениях из того, что классическая грамотность может проявляться в форме письма и чтения, то он достаточно точно маркирует грамотность словом *literacy*, литературность – *literary*, субъектов, обладающих алфавитной гра-

мотностью, способностью и возможностью читать книги – *literate*. Наличие разных изданных вариантов русского перевода книги М. Маклюэна и наличие различных вариантов перевода слова *post-literacy* в этих изданиях позволяет нам вслед за переводчиками использовать различные оттенки смысла, которыми М. Маклюэн маркирует разные процессы, происходящие в истории культуры, употребляя слово *post-literacy* и в значении «постписьменность», и в значении «постграмотность», как это делают переводчики. В то же время вслед за М. Маклюэном мы можем выделить определенные последовательные периоды в истории культуры: *pre-literacy* – до-грамотность (до-письменность); *literacy* – период грамотности (письменности) и *post-literacy* – пост-грамотность (пост-письменность).

Таким образом, мы видим, что термин *post-literacy* М. Маклюэн употребляет в нескольких тематических полях:

1) как характеристику определенной культурной эпохи, в которой к вербально-алфавитным средствам передачи информации в речи и на письме добавляются электронные средства передачи информации – телевидение и радио;

2) как характеристику определенной культурной эпохи, в которой сочетаются до-письменные (устные, рисуночные, жестово-двигательные), письменные (таблица, свиток, кодекс, книга) и пост-письменные (теле-, радио) средства передачи информации;

3) как характеристику культурной эпохи, когда, помимо алфавитной грамотности, реактуализируются дополнительные формы грамотности, в частности визуальная грамотность. Нужно также отметить, что в многочисленных комментариях к знаменитой книге М. Маклюэна и в развитии его идей возникают также такие значения *post-literacy*, как посткнижность [6] и постлитературность [7].

Как замечают многочисленные критики идей М. Маклюэна, его книги более креативны, нежели системны, исследовательские методы ненаучны, а мозаичный стиль подачи материала хаотичен [8]. Поэтому нам должны помочь выстроить концептуальное понимание постграмотности статьи и книги тех ученых, которые развивали идеи М. Маклюэна в системном ключе.

Одним из наиболее влиятельных авторов, писавших о постграмотности в 1970–1980-е гг. XX в., был Бернард Дюмон [9, p. 146]. Свое внимание он сосредоточил на исследовании парадокса отношений между образованием, обеспечивающим грамотность, и работой, требующей постграмотности. Он считал, что тремя решающими факторами, определяющими наличие такого парадокса, являются материал (*material*), окружение (*environment*), участие (*participation*). Постграмотную работу Б. Дюмон определял как «все те материалы и структуры, которые способны обновить грамотность взрослых, чтобы не отставать, использовать и развивать знания, которые они приобрели в процессе получения грамотности» («Post-literacy work can be defined as all those materials and structures which enable the newly literate adult to keep up, use and develop the knowledge he has acquired and the abilities generated in him through literacy teaching»). Первый аспект формирования постграмотности – это материалы для чтения (*material* [Ibidem]), которые необходимо читать, чтобы пройти собеседование и получить желаемую работу. Прежде всего, это та литература для взрослых, которая после формального завершения процесса образования не позволяет им утратить приобретенные навыки читать, писать и рассуждать. Это информационные материалы, газеты и журналы, информационные листки, счета, бюллетени, рекламные издания, фармакологические и кулинарные рецепты, кроме того, книги всех типов: художественные и нон-фикшн, книги комиксов и книги для детей, а также постеры, календари, брошюры, документы. Постоянное чтение таких материалов помогает не только не утратить, но и развить навыки грамотности, полученные в процессе формального обучения, является основой дальнейшего и непрерывного самообразования взрослых.

Соответственно постграмотный труд – это труд, который требует непрерывного самообразования взрослых в процессе чтения.

Второй фактор – это социальное окружение, среда, условия труда (*environment* [Ibid., p. 147]), которые включают важной составной частью чтение. Это могут быть: чтение статистических таблиц, показания приборов, диаграммы и схемы, маркировки товаров, знаки дорожного движения и прочие вербальные и визуальные тексты, прочтение и интерпретация которых требует умений

и навыков, которые формируются на основе компетенций, полученных в процессе образования, но превосходят полученные компетенции по уровню сложности умений и навыков, требуемых для реализации этих интеллектуальных операций. Освоение таких материалов для чтения вынуждает работника приобретать новые умения и навыки непосредственно в процессе выполнения трудовых операций, т. е. по окончании формального процесса обучения, поэтому такой труд, требующий постоянного повышения квалификации на рабочем месте, Б. Дюмон называет «пост-грамотным» трудом.

Третий фактор – это участие (*participation* [9, p. 152]). Б. Дюмон имеет в виду активное участие образованных представителей общества в экономических процессах, когда образование дает возможность иметь свой собственный бизнес, использовать новые технологии производства и жизнеобеспечения, проводить различные эксперименты, осуществлять «сознательное и критическое гражданство», т. е. участвовать в политической жизни, состоять в партиях, голосовать на выборах, отстаивать свои социальные и экономические интересы, прокладывать и реализовывать индивидуальную образовательную и жизненную траекторию. Соответственно постграмотный труд – это труд, который требует высокого уровня грамотности не только в языковой, но и в экономической, социальной и политической сферах. Это также такой труд, повышение квалификации в котором требует создания и реализации индивидуальной образовательной и жизненной траектории.

Если же выделять смысловое ядро постграмотности, то это грамотность, полученная после формального завершения образования взрослым, включенным в трудовые процессы, требующие постоянно самообразования на рабочем месте, а также требующие не только алфавитной и профессиональной грамотности, но также грамотности в сфере политики, общества и экономики.

Большой вклад в формирование концепта постграмотности, уточнение смысловых полей, в которых определяется этот термин, внес Алан Роджерс [10, p. 57]. Свою концепцию постграмотности он изложил в докладах международного образовательного (педагогического) сообщества в 1994 и в 1999 гг.

Алан Роджер не считал термин «постграмотность» совершенным, но позволяющим описать тех, чья грамотность лучше всего описывается этим термином. Это взрослые люди, которые приобрели навыки чтения и письма, преодолели свою безграмотность и нуждаются в закреплении и развитии навыков грамотности. Понятие постграмотности для него тесно связано с понятием «непрерывное образование». Особенно это актуально в обучении взрослых в странах Азии и Океании. Поэтому большинство статей о постграмотности, в том числе и других авторов, связано с этой проблематикой [11].

По мнению А. Роджерса, интерес к постграмотности начал расти с 1981 г., когда стали появляться образовательные программы для взрослых в рамках концепции непрерывного образования. Программы по постграмотному обучению были разработаны в Европе и внедрены в Бангкоке, Латинской Америке, Африке. В процессе апробации этих программ возникло новое понимание постграмотности. В разных странах понимание этого термина различно, а также в разных ведомствах одной и той же страны.

В отчете 1994 г. А. Роджерс выделяет два основных значения термина. Постграмотность – это, во-первых, обучение навыкам дальнейшей грамотности (развитие и закрепление навыков элементарной грамотности, полученных в процессе школьного обучения, затем у взрослых и вне школьной программы); во-вторых, обучение другим навыкам письма – например, машинописи или компьютерной грамотности.

В первом случае речь идет о развитии собственно навыков грамотности, во втором – о приобретении «пост-основного» образования. Предметы, изучаемые на стадии «постграмотности», выходят далеко за пределы традиционных границ грамотности – здравоохранения, политики, общества.

Приставка «пост-» в слове «постграмотность» обозначает определенную стадию развития грамотности: (Bhola (1980) speaks of illiterate; pre-literate; literacy instruction in stages; post-literacy in stages [12]). Бола говорит о таких стадиях грамотности, как безграмотность, начальная грамотность, инструментальная грамотность и продвинутая, развитая грамотность. Здесь, как мы видим,

понятие постграмотности было расширено до первой продвинутой стадии в образовании взрослых. «Быть грамотным» в данном контексте – более широкое понятие, чем простое умение читать, писать и считать. Оно включает в себя идею: «быть образованным – значит, быть независимым». Программы постграмотного обучения включают в учебные планы более широкий круг предметов, чем только обучение чтению и письму: в Танзании изучают основы здоровья и политические дела, в Бахрейне – арабский язык, математику и английский язык, религиоведение и обществознание. Во всех случаях постграмотность включает в себя перечень обязательных предметов начального обучения и даже больше [13, p. 57].

Многие исследователи не делают различий между постграмотностью и непрерывным образованием, между тем «непрерывное образование» относится к формальным образовательным структурам, тогда как постграмотность – к тем взрослым, кто приобрел возможность развиваться в социальном и экономическом плане по окончании формально организованного образовательного процесса [Ibidem].

Цели постграмотности, по мнению Роджерса, можно определить по-разному:

1. Для одних обучающихся главная цель – это создание условий, при которых будет невозможным утратить полученные навыки чтения и письма, создание условий, когда данные навыки оказываются востребованными в процессе всей жизни (например, российские программы по обучению и поддержке грамотности взрослых в Эквадоре).

2. Другие видят в программах постграмотности возможность достичь всестороннего развития: грамотность создает и постграмотность усиливает возможность для «новых» грамотных иметь доступ к информации, принятию решений и ответственности, касающихся их собственного развития.

3. Третьи видят в постграмотности основание, которое помогает им сознательно и критически участвовать в социальной и политической жизни, быть подготовленным потребителем или избирателем (как в Южно-Африканской Республике) [Ibid., p. 11].

Столь многообразные цели программ постграмотного обучения определяют для А. Роджерса то, что, используя термины «грамотность» и «постграмотность», он уверен в их многозначности и в том, что их значение определяется культурным контекстом [Ibid., p. 12].

Спустя пять лет, в 1999 г., А. Роджерс обобщил накопленный опыт в сфере постграмотного обучения и проследил изменения, произошедшие в понимании постграмотности под давлением новых социальных и научных факторов.

Все программы постграмотного обучения теперь исходили из того, что отправной точкой постграмотного обучения является завершение начальной стадии обучения грамоте. Однако в этом и вся проблема. Цели, к которым стремится постграмотное обучение, могут быть разными: независимое чтение, продолжение образования (формального или неформального), деятельность по формированию доходов, развитие социальной активности [14, p. 9]. Одни из них достигаются в процессе получения образования, другие – только после его формального завершения.

Изменения в понимании постграмотности, по словам А. Роджерса, возникли под давлением следующих факторов: теория образования для взрослых, новые исследования грамотности (специфика грамотности представителей разных профессий), пересмотр представлений об языке в терминах власти и знания, развитие теории и практики постграмотного обучения, изменения в образовании, новые технологии в образовании (игры, фильмы, аудирование).

Многие ученые пришли к тому, что постграмотное обучение стало пониматься как «неформальное обучение» (*non-formal education*) или как постначальное обучение, «после основного обучения грамоте», «после формального обучения» [Ibid., p. 23].

В то же время содержание постграмотного обучения стало определяться необходимостью достижения функциональной грамотности, понимаемой в совокупности следующих проявлений грамотности [Ibid., p. 33]:

- а) грамотность для экономической прибыли;
- б) для социальной успешности (здоровье, коммуникативная гармония, содержание дома);

- в) для социальных положительных изменений;
- д) для либеральных и благотворительных целей.

В большинстве программ постграмотного обучения в плане мотивации акцент делается на достижении более высокого уровня доходности и экономически более высокого общественного статуса в результате обучения [14, р. 34]. В этом случае формально организованное образование становится только лишь средством получения дополнительных компетенций, дающих возможность реализовать искомую постграмотность.

Как мы видим из обзора докладов А. Роджерса и его коллег, проблемные поля, в которых термин «постграмотность» насыщается смыслом, множественны. Их множественность связана с двусоставностью данного термина. Одно смысловое поле образуется первой частью термина – «пост», и другое – второй частью термина – «грамотность».

Приставка «пост-», по мнению А. Роджерса, связана с представлением о постграмотности как о грамотности, полученной после формального окончания обучения, после получения основного образования взрослыми.

Часть слова «грамотность» приобретает смыслы, в свою очередь, в нескольких смысловых полях:

- 1) функциональная/инструментальная грамотность;
- 2) дополнительная грамотность в сфере социальной организации общества, экономики, политики, экологии, религии и т. д.;
- 3) грамотность для независимости.

В результате мы можем сформулировать смысловое ядро концепта «пост-грамотность» в докладах А. Роджерса как дополнительную функционально-инструментальную грамотность для «независимости», приобретенную в процессе взрослой жизни по окончании формального получения основного образования, которая позволяет человеку, владеющему таким содержанием и уровнем освоения грамотности, реализовать в культуре свой не только исполнительский, но и творческий, креативный потенциал.

Большой вклад в уточнение концепта «пост-грамотность» в 2000–2010 гг. внес авторитетный современный социальный семиотик Гюнтер Кресс, участник объединения «Новая лондонская

группа», и его единомышленники. За основу своих рассуждений Кресс берет понятие языка культуры и его главных функций – репрезентативной и коммуникативной. В книге «Грамотность в эпоху новых медиа» [15] ученый пишет, что нельзя рассуждать о грамотности без учета социальных, технологических и экономических факторов. Два различия необходимо подчеркнуть в отношении грамотности: с одной стороны, переход от доминирования письма к доминированию изображения; с другой стороны, переход от медиума в лице книги к экрану. Оба этих события произвели революцию в представлениях о грамотности и в соположенных с ней представлениях о репрезентации и коммуникации. Все это породило два вопроса: в чем состоит будущее грамотности и каковы долгосрочные социальные и культурные эффекты этих изменений.

На все эти вопросы Г. Кресс дает следующие ответы. Речевая коммуникация останется ведущим, главным способом коммуникации, письмо как способ коммуникации будет потеснено во многих сферах публичной коммуникации и останется основным лишь для политической и культурной элиты, поскольку несет определенность фиксированного значения. Мир говорящий – это не то же самое, что мир показывающий. Мир рассказывающий – это нечто другое, чем мир рисующий или изображающий на экране. От власти слова культура движется к власти изображения. Вместе с информационным медиумом будет меняться грамотность.

Новые электронные медиа имеют три долгоиграющих эффекта по отношению к будущему. Они сочетают разные каналы передачи информации: словесно-текстуальный, визуальный и аудиальный, что порождает мультиканальность, мультимедийность. Они облегчают многостороннее взаимодействие участников коммуникации – интерактивность/интерперсональность. Иным становится взаимодействие между текстами – оно становится гипертекстуальным. Авторства больше не существует; текст может быть преобразован получателем моментально и любым образом: трансформирован в звук, в изображение, перемещен, разбит и т. д.

Книги больше не книги в привычном смысле слова: попадая в цифровую среду, они наполняются иллюстрациями, текст сопро-

вождается звучанием, видеофрагменты становятся составной частью композиции.

Все эти изменения в культуре требуют изменения понимания грамотности и образованности. Старые представления должны уступить новым – постграмотным [15].

Более подробно Г. Кресс рассматривает особенности постграмотности в новых условиях информационной культуры. В его статье «Приобретения и потери: Новые формы текста, знания и образования» [16] рассматриваются два способа представления и передачи знаний: старый и новый. Старый – грамотный – текстуальный, при помощи письма/чтения и книги в качестве посредника, и новый – постграмотный – визуальный, при помощи изображения, где в качестве посредника выступает экран. Делаются выводы о разных способах подачи и организации информации, а также ее получения и интерпретации в первом и во втором случае. Прослеживается переход от порядка знаний, предложенного автором в тексте, к открытому порядку, увиденному пользователем на экране гаджета. Крессом анализируется структура текста, говорится, что страница книги единична, а скринг экрана, напротив, мультистраничен, он состоит из нескольких текстуальных, вербальных и видеостраниц. Старым способом знания производятся автором для читателя; в новом способе знания продуцируются читателем/пользователем. В мире грамотности автор знает жизненный мир читателей и производит необходимое для них знание – в постграмотном мире дизайнеры web-страницы располагают знания, характеризующие жизненный мир пользователей. В мире грамотности (книжности, литературности) читательский путь фиксирован (слева направо и сверху вниз) – путь пользователя в эпоху постграмотности свободный и определяется его интересом. Автор определяет вехи на пути чтения – пользователь определяет вход-выход и свою траекторию. Письмо и его правила определяют структуру текста – иллюстрации доминируют на web-странице. Информативность и суггестивность текста и иллюстраций выше, чем у только вербального текста. В первом случае – ориентации на каноны работы с текстом и знаниями, а во втором – на новые, неканонические в культуре способы работы с текстом и знанием.

Оба способа работы с информацией отражают определенное состояние социума, культуры и экономики, и второе состояние Кресс называет постграмотностью.

Однако именно в работах Кресса происходит переход от понятия «постграмотность» к понятию «мультимодальная грамотность». Поскольку он выделяет два ведущих способа трансляции информации – книжный и экранный, то под способностью разнообразной работы с книгой подразумевается традиционная старая грамотность, а способность извлекать информацию с экрана и оперировать с этой информацией разнообразным образом – новая постграмотность. Однако постграмотность для Г. Кресса означает отсыл к определенной эпохе – эпохе сочетания различных форм грамотности, в том числе и появлению информационной грамотности, т. е. грамотной работе с новыми медиа.

В плане содержательных характеристик новой грамотности Г. Кресс считает более продуктивным понятие мультимодальной грамотности, потому что оно схватывает два следующих момента: новая грамотность существует в отношении различных способов трансляции информации (вербально-алфавитного, визуального и аудиального) подобно тому, как эти разные способы трансляции информации сочетаются в цифровых технологиях (мультимедийном суперхайвее), так и разные виды грамотности (алфавитная, визуальная, аудиальная) должны сочетаться в единой мультимедийной грамотности.

Идеи Г. Кресса сегодня подхвачены и развиваются его учениками, учеными, занимающимися проблемами чтения и грамотности в ЮНЕСКО, российскими исследователями, сосредоточенными на решении проблем современной грамотности и роли чтения в этих процессах.

К. Милс пишет, что термин «мультиграмотность» возник в 1996 г., чтобы описать новое состояние грамотности и изменение значений слова «грамотность» в различных социальных и лингвистических контекстах, которые заставили педагогическое сообщество отказаться от понимания грамотности только как умения читать и писать. В статье исследуется, как изменилось содержание понятия «мультиграмотность» за 10 лет, с тех пор как оно было выработано.

Автором описывается связь понятия «мультиграмотность» и наличия культурных различий у обучаемых, когда разные способы представления информации являются для разных обучаемых базовыми: текстуальные, визуальные, театральные (делай как я) и т. д. Мультиграмотность обеспечивает более гибкий подход к обучаемым, нежели традиционный, основанный на книжной грамотности [17].

Другие ученые, Дж. Сандерс и П. Албертс, определяют, что такое мультимодальная грамотность, следующим образом: «знать, как современные сообщения формируются, отправляются, интерпретируются, какое место в этом мире мы занимаем, когда пользуемся мультимедийными сообщениями, какие идентичности формируем, пользуясь мультимедийными текстами, гиперссылочными текстами – какие формируем траектории грамотности» [18].

В современной эпохе постграмотности, как пишут эти ученые, нет ни у кого какой-то одной и единой грамотности – у всех грамотность разная и у каждого своя траектория освоения современных форм грамотности. Понятие «мультимодальная грамотность» как раз и описывает единство этого многообразия грамотностей, среди которых выделяются грамотность письменная, визуальная, драматическая, математическая и т. д. – во всех изящных и прикладных искусствах.

Активное участие в длительной научной дискуссии по проблемам современной грамотности, чтения и образованности принимают российские ученые. В частности, И. А. Колесникова в статье «Новая грамотность и новая неграмотность XXI столетия» [19] дает обзор тех пониманий грамотности, которые выработаны в зарубежной и отечественной философии культуры, языка и образования: мультиграмотность, мультимодальная грамотность, полиграмотность, многократная грамотность, многомодальная грамотность, трансграмотность. И. А. Колесникова сравнивает распространенность отечественных и зарубежных терминов и приходит к выводу о том, что в соответствии с Декларациями ЮНЕСКО сегодня общепринятым понятием является понятие «медийно-информационная грамотность». Разработке этого понятия посвящены также многие статьи других отечественных авторов [20].

В 2012 г. в Москве состоялась Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» под эгидой ЮНЕСКО, ИФЛА и Правительства России, где была выработана Московская декларация о медийно-информационной грамотности, которую поддержали представители 40 стран мира. Изменения, произошедшие за последние пятьдесят лет в понимании грамотности, отражены в этом и других документах, раскрывающих новое понимание грамотности. «Под медиа- и информационной грамотностью сегодня все больше понимается совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами. Медиа- и информационная грамотность обеспечивает гражданам возможность получить сведения о функциях медиа- и информационных систем, а также об условиях реализации этих функций. Она помогает людям, а также общественным институтам и организациям решать технологические, экономические и социальные проблемы, позволяет защититься от негативных воздействий. Медиа- и информационная грамотность выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности. Медиа- и информационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов» [21].

Однако нельзя согласиться с тем, что понятие «медийно-информационная грамотность» является замещающим понятие «постграмотность», более удачным для определения того же интеллектуального содержания. Содержание понятия медийно-информационная грамотность включает в себя грамотность информационную и грамотность медийную, т. е. грамотность в отношении того, как производится, распространяется и сохраняется информация, а также того, как устроены и используются средства распространения

информации – разнообразные медиа. Следовательно, понятие медийно-информационной грамотности является структурно-функциональным, в то время как мы ранее выявили, что понятие «постграмотность» является прежде всего сущностным по отношению к специфицирующим признакам определенной эпохи. Таким образом, *постграмотность – это понятие, специфицирующее определенный этап в развитии культуры, когда все исторические формы грамотности стали сосуществовать одновременно, а инструментально/функциональные формы грамотности стали нуждаться в дополнении в процессе всей жизни самыми широкими знаниями в сфере культурной общественной жизни.* Исходя из этого, мы можем утверждать, что сфера функционирования понятия «медийно-информационная грамотность» прежде всего педагогическая. Это понятие отвечает на вопрос, какие виды грамотности обеспечивают адаптированность человека к современному миру и какие виды грамотности необходимо формировать в процессе образования. *Сфера функционирования понятия постграмотность – культурологическая. Оно маркирует определенную культурную эпоху и ее сущностные качества: сосуществование всех форм грамотности, когда-либо выработанных человечеством, и активное овладение субъектом культуры разнообразными формами грамотности в свободных, востребованных культурной средой сочетаниях, осуществляемое на протяжении всей жизни субъекта.*

Постграмотность как *специфическое состояние грамотности, характерное для эпохи сосуществования различных (дописменных, письменных, аналоговых и цифровых) медиа*, мы будем использовать в нашем коллективном исследовании.

Таким образом, семиотически понимаемая *культура – это система текстов, порождающая задачи читать, т. е. декодировать смыслы текстов, выявлять их контекстуальные и обобщенные значения.*

Грамотность – это сложная система возможностей субъекта культуры прочесть все тексты, порожденные культурой, т. е. их воспринять, декодировать и интерпретировать. Это максимально *широкое и универсальное толкование грамот-*

ности – новый и продуктивный культурологический ключ к описанию всей системы современной (модерной и постмодерной) культуры. Иначе говоря, культура модерна и широко понимаемая грамотность – две стороны одного процесса, с необходимостью определяющие друг друга.

Эпоха постграмотности – это культурно-исторический отрезок времени (культурная эпоха), характеризующийся:

1) одновременным сосуществованием в единой культуре различных толкований грамотности (постграмотность, мультимедийная грамотность, информационно-медийная грамотность);

2) многообразием сфер реализации грамотности:

а) языковые сферы: лингвистическая, визуальная, телевизионная, медийная и др.;

б) социальные сферы: информационная, экологическая, политическая, экономическая и т. п.;

3) разнообразием материалов для освоения грамотности: книга, фильм, танец, архитектурный ансамбль, статистическая таблица, электронное табло, диаграмма, sms-сообщение, пост, блог, mms-сообщение и пр.;

4) свободным сочетанием различных видов грамотности субъектом культуры, делающим данного субъекта креативным и независимым.

1. Macmillan English Dictionary for advanced learners. New edition. London, 2007.

2. MacLuen M. The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. Toronto, 1962.

3. The Oxford English Dictionary. English – Russian. Moscow ; Oxford, 1999.

4. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры. Киев, 2003 [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/makl/02.php (дата обращения: 05.05.2017).

5. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего. М., 2005. С. 24.

6. Петров Д. Б. Современный мир: книжность или посткнижность [Электронный ресурс]. URL: www.sgu.ru/node/43167/nauchnye-meropriyatiya-v-kotoryh-uchastvovali (дата обращения: 05.05.2017); Шанова-

лова Н. С. Социальная память в посткнижной культуре // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. 2011. Т. 11, № 3. С. 22–25 (Сер. Философия. Психология. Педагогика).

7. *Борисова И.* Перевод и граница: перспективы интермедиальной поэтики // Toronto Slavic Quarterly, University of Toronto : Academic Electronic J. in Slavic Studies [Электронный ресурс]. URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/07/borisova07.shtml> (дата обращения: 05.05.2017).

8. *Архангельская И. Б.* Герберт Маршалл Маклюэн: от исследования литературы к теории медиа : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. С. 4.

9. *Dumont B.* After literacy, teaching: paradoxes of post-literacy work // Prospects. 1979. Vol. 9, Nr 2.

10. *Rogers A.* Using literacy – A new approach to post-literacy materials // Education Research Paper. 1994. Nr 10.

11. *Mushi P. A.* Innovations in Adult education – The changing perspective of the Post-literacy curriculum in Tanzania // International Review of Education. 1994. Vol. 40, Iss. 2. P. 173–177; *Kumar B.* Structure and organization of Post-literacy campaign in Nizamabad district // J. of Rural development. 1991. Vol. 12, Iss. 4. P. 451–463; *Lasway R. B.* The impact of Post-literacy. A Tanzanian case study // International Review of Education. 1989. Vol. 35, Iss. 4. P. 479–489; *Zhu Q. P., Dail R. G.* Institutions of Post-literacy in China // International Review of Education. 1989. Vol. 35, Iss. 4. P. 511–513.

12. *Bhola H. S., Bhola J. K.* Programme. Program and Curriculum Development in the Post-Literacy Stages (A workshop manual, DSE Berlin). Bonn, 1980.

13. *Rogers A.* Using literacy – A new approach to post-literacy materials // Education Research Paper. 1994. Nr 10.

14. Re-defining Post-Literacy in a Changing World / A. Rogers, B. Maddox, J. Millican, K. Newell Jones, U. Papen, A. Robinson-Pant // Education Research. 1999. Nr 29.

15. *Kress G.* Literacy in the New Media Age. London ; New York, 2003.

16. *Kress G.* Gains and losses: New forms of text, knowledge, and Learning // Computers and Composition. 2005. Nr 22. P. 5–22.

17. *Mills K. A.* Multiliteracies: interrogating competing discourses // Language and Education. 2009. Vol. 23, Nr 2. P. 103–116.

18. *Alberts P.* Multimodal Literacies: An Introduction // Literacies. The Arts, and Multimodality. NCTE, K-College, 2010. P. 1–25.

19. См.: *Колесникова И. А.* Новая грамотность и новая неграмотность 21 столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://LLL21.petsru.ru> (дата обращения: 14.05.2017).

20. *Гендина Н. И.* Библиотеки и «многократная грамотность» // Библиосфера. 2010. № 2. С. 13–22; *Гендина Н. И.* Информационная грамотность

в контексте других видов грамотности : дайджест зарубежного опыта // Школьная библиотека. 2009. № 9/10. С. 28–39.

21. Григорьев В. В., Кузьмин Е. И. Медиа- и информационная грамотность: новое понятие, контекст, всероссийская конференция // Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе». М., 2014. С. 5– 6.

Раздел 1

ПОЛИМОРФНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОГО ТЕАТРА, КИНО И АНИМАЦИИ

1.1. В стране мульти-пульти, или Аспекты прочтения полиморфного текста

Культуру второй половины XX в. принято определять как электронную. О. В. Шлыкова отмечает, что «универсальный культурный обмен», «культурная синтезация» в условиях глобализации способствуют созданию нового разнообразия (в том числе и новых синкретичных форм художественного творчества), но не всегда ориентированы на сохранение прежнего [1]. Скорость информационных потоков, разнообразие каналов трансляции информации, множественность интерпретаций, поиски личного самовыражения и экспериментаторство, веб-серфинг, незащищенность и проницаемость границ виртуального пространства, визуализация слова стали неотъемлемыми характеристиками интернета как части социально-культурной жизни человека конца XX – начала XXI в.

М. Ю. Гудова обозначает начало третьего тысячелетия как эпоху постграмотности, для которой характерен особый тип прочтения информации с учетом технико-технологических возможностей порождения гипертекстов, их функционирования и восприятия в среде современных гаджетов, с учетом особых отношений автора и читателя, а также роли языка и культурного кода [2].

Изменения, происходящие в культуре XXI в., находят продолжение в духовной жизни людей и требуют специфичных способов и механизмов интерпретации реальности. Мобильность, активность, высокая скорость переключения внутри информационных потоков, гаджет-зависимость, способность «нарушать» проницаемые границы в любых пространствах (начиная с интимного и завершая общественным), клиповое мышление – те немногие характеристики, которые свойственны современному человеку и прояв-

ляются в повседневной жизни. И автор, и читатель текста не являются исключением. Несмотря на то, что сосредоточенность внимания гуманитариев на проблемах взаимоотношений внутри цепочки «автор – текст – читатель» приобрела устоявшийся характер, до сих пор не приходится говорить о завершенности истолкования связей между ее элементами. Поиск принципов «образцового чтения» и «образцового читателя (зрителя)» [3] продолжается в сфере лингвистики, литературоведения, семиотики, культурологии с учетом специфики настоящего времени.

Модифицировались и способы интерпретации текста (целостное высказывание о чем/ком-либо. – *Н. А.*). Человек нового тысячелетия создает медийный продукт. «Простое» в этом продукте – это технические возможности трансляции текста в «удобных» визуальных формах близких, понятных, доступных массовому читателю (зрителю). Сложности восприятия информации связаны с природой многоформенного и разнообразно представленного текста, который можно определить как *полиморфный*. Для него характерно наличие «блочных» конструкторов, выраженных различными знаковыми системами (вербальными, аудиовизуальными, тактильными – на уровне восприятия техники исполнения текста, мультимедийными), связанных единым смыслом и функционально подчиненных общему содержанию. Каждый из элементов обладает внешней и внутренней завершенностью. Интерпретация их в совокупности открывает читателю перспективы грамотного прочтения полиморфного текста в его целостности. Заданность вектора его интерпретации определяется механизмом образцового прочтения, когда читатель «рождается вместе с текстом, являясь движущей силой его интерпретационной стратегии» [Там же, с. 33], и пользуется свободой строго в той степени, которую дает ему текст.

Прочсть полиморфный текст – значит, постичь заложенные в нем культурные смыслы, в которых содержится информационный потенциал, отражающий историческое время, образ жизни и культуру определенного общества. Постижение культурного смысла дает возможность читателю рассматривать, как происходит «схватывание» образа культуры и его запечатление в конкретных формах. Прочтение полиморфного текста обусловлено таким качеством

личности, как медиаграмотность, которое становится условием выстраивания успешных коммуникативных отношений в культуре на разных уровнях в процессе толкования такого рода текстов.

Обретение когнитивной гармонии в процессе толкования полиморфного текста базируется на методе культурологической интерпретации, которая представляет собой универсальный механизм воспроизведения/актуализации культурных смыслов и идей времени, обусловленных временной дистанцией от первоисточника, раскрывающей значимость для современности (по горизонтали); отражающей перемещение из одной культуры в другую (идентификационный поиск смыслов и реалий), особенности социальной адаптации (по вертикали): популяризация, массовость, упрощенность.

В качестве примера полиморфного текста рассмотрим мультфильмы из крупнейшего в отечественной истории анимационного проекта «Гора самоцветов» [4] (автор – А. Татарский), который получил массовое признание и стал популярен не только в России, но и за рубежом. Экранизация народных сказок была отмечена рядом премий и призов на различных фестивалях и конкурсах.

Мультипликация как популярный в разновозрастной аудитории вид искусства органично вписывается в пределы культуры постграмотной эпохи: удобный формат, непродолжительное время, знакомые и узнаваемые образы, динамичный и увлекательный сюжет, рассказанный на современном языке и с помощью современных изобразительно-выразительных средств, легкость восприятия информации и ностальгия по детству.

Каждый из мультфильмов имеет жесткую структуру: заставку и собственно мультфильм, в основе которого лежит сказка как отражение представлений какого-либо этноса или народа о значимом событии, явлении, герое. Фольклорная основа, которая воспроизводится в мультфильме, присуща для подавляющего большинства эпизодов «Горы». Название каждого сопровождается уточнением, о сказке какого народа/этноса пойдет речь: украинской, башкирской, якутской, еврейской и т. д.

Мультипликационная история продолжается ровно 13 мин. Заставка содержит общую часть, зачин: *«Мы живем в России. Герб*

нашей страны – золотой двуглавый орел. На груди орла – красный щит. На нем святой Георгий борется с драконом. Наш государственный флаг бело-сине-красный. Столица России – город Москва. Наша страна самая большая в мире» («Непослушный медвежонок», 2006). Несмотря на традиционное начало «Мы живем в России...», ни одна заставка не дублируется. Авторы постоянно находят альтернативный вариант изложения констатирующей части заставки, подчеркивающей стилевое и содержательное многообразие сказок, объединенных идеей гражданской общности РФ. Например, в мультфильме «Лиса-сирота», 2004 (башкирская сказка) первая часть заставки выглядит так: *«Мы живем в России. Герб России – золотой двуглавый орел, могучий и гордый. На его груди Георгий Победоносец, он поражает серебряным копьем злого дракона. Флаг России трехцветный: белый цвет – мира и чистоты, синий – неба и надежды, а красный – славы и отваги. Столица нашей Родины – город Москва»*. Или другой вариант, более лаконичный в эвенкийской сказке: *«Мы живем в России, самой большой стране мира. Российская Федерация – многонациональное государство»* («Медвежьих истории», 2007)¹.

Основная часть заставки повествует о специфике географического пространства, где проживает народ/этнос, о его социально-культурной жизни, повседневности и традициях. В мультфильме про эвенков очерчиваются просторы России от общего к конкретному, подчеркивается значимость природных объектов нашей страны: *«Огромная часть России раскинулась в Азии и называется Сибирью. Сибирь покрыта густыми лесами, среди которых текут быстрые полноводные реки, а озеро Байкал – самое чистое и глубокое на нашей планете. Один из древнейших народов Сибири – эвенки. Они живут здесь во многих местах, а когда-то эвенкийские охотники перешли по льду Берингов пролив, заселили Америку и стали предками американских индейцев. Вся жизнь эвенков связана с рыбной ловлей, охотой и разведением*

¹ Наш выбор остановлен на указанных мультфильмах с тем, чтобы выявить некоторые текстологические, композиционные и содержательные особенности заставки.

олений. Старики рассказывают, что олени появились в Сибири, упав с небес. Во всех других местах они ударились о твердую землю и разбежались. И только эвенки догадались подстелить им мягкий мох, поэтому олени остались жить у эвенков». Изустная форма передачи знания, опыта для народной культуры является залогом сохранения памяти, передающейся из поколения в поколение, что выделено в тексте фразой «Старики рассказывают...».

В заставке к башкирской сказке акцентируется внимание зрителя на древнем памятнике – пещере Шульган-таш, где древние люди нарисовали мамонтов и даже носорогов, что особо подчеркивает связь народа с прошлым, традицией, историей не только в этом мультфильме, но и в других. В якутской сказке это звучит так: *«И в древних наскальных рисунках, и в современной резьбе по кости и дереву они делятся с нами красотой своей нелегкой жизни»*.

Неожиданный поворот, аллюзия, метафора делают повествование истории живой и интересной. Например, про мох, который подстелили оленям эвенки. Или фраза: *«Башкирский мед – самый вкусный в мире. Наверное, там самые правильные пчелы»* – возвращает зрителя к «Винни Пуху».

В заключительной части заставок ставится финальный аккорд, которым содержание подводится к главной цели всего проекта «Горы самоцветов»: показать, визуально выразить и представить многообразие, уникальность, ценность и значимость истории каждого субъекта РФ и бывшего СССР. И слово «самоцвет» всегда последнее: *«Здесь сохранились сказки не только про оленей, но и про других животных, больших и маленьких, и каждая сказка, как сверкающий камень-самоцвет»* («Медвежья история»); *«А еще якуты так рассказывают сказки, что глаза у детей сияют, как драгоценные камни-самоцветы»* («Непослушный медвежонок»); в башкирской сказке: *«И конечно, помнят и рассказывают замечательные народные сказки. Каждая из них, как прекрасный самоцвет»*.

Сюжет заставки выполнен в пластилиновой технике, благодаря которой создается впечатление, что образы появляются и переживают метаморфозы на глазах у кинозрителя. Озвучивание вер-

бального (закадрового) текста и действие на экране происходит синхронно, причем фразовое построение текста легко улавливается на слух. Информация излагается лаконично, но ее смысловая нагрузка достаточно велика. В заставке заостряется внимание на историко-культурном прошлом какого-либо народа/этноса, подчеркивается связь с традицией и ключевыми образами, воспроизводимыми в устном народном творчестве. На уровне знаково-символической формы, обозначения ценностно-смысловых констант визуализируется сам образ народа/этноса как уникальной общности (жилище, семья, костюм, блюда, промыслы, традиции), но в контексте общепринятой русской культуры.

К интерпретации экранной версии сказки необходимо подходить критически и осмысленно. Во-первых, это связано с тем, что некоторые сюжеты в «Горе самоцветов», выделенные по территориальному признаку (г. Владимир – «Ну, вот еще!», 2007; г. Воронеж – «Умная дочка», 2004; г. Ростов – «Не скажу», 2005 и др.), воспроизводят вариант основы сказки, общепринятой и устоявшейся в разных частях РФ и бывшего СССР. Во-вторых, образы адаптированы к восприятию современным зрителем, что создает условность воспроизводимого фольклорного сюжета («Жихарка» – уральская сказка, рассказанная своей дочке уральским казаком (в обработке И. Карнауховой), 2006. Традиционно в сказках жихарка – это мальчик.

Осовременивание как прием интерпретации традиционных сказок делает их оригинальными и интересными в пределах актуальной культуры. И мультфильм становится воплощением авторского видения фольклорной истории, бытовавшей изначально в устной форме, затем – зафиксированной в качестве одного из вариантов в письменном тексте. Мультипликационная версия сказки становится, как минимум, третьим вариантом толкования.

В-третьих, зритель, в свою очередь, прочитывает полиморфный текст мультфильма в тех пределах, которые допустимы в пределах его личного когнитивного опыта. Суметь увидеть за медийным продуктом текст-первоисточник, прочесть его как сложный сделанный и выстроенный анимационный текст (в единстве заставки и самого мультфильма), переданный с помощью современных технологий и образов, осмыслить и интерпретировать в пределах

жанровой специфики киноискусства и вернуться через мультфильм к исходной задаче всего проекта «Гора самоцветов» – и будет основой образцового чтения полиморфного текста.

В-четвертых, некоторые мультфильмы вызывают сложности в интерпретации в силу использования таких знаково-символических образов, требующих дополнительных усилий и знаний. Например, в «Медвежьих историях» после заставки про эвенков появляется медведь, про которого рассказывается три истории: почему у бурундука полоски на спине, почему карась стал плоским, почему кедровки счастливыми не бывают. Медведь в фольклоре эвенков – тотемный предок. По их мнению, он обладал особыми качествами, которые концентрировались в разных частях его тела, в частности, в лапах [4, с. 216–217]. Раздосадованный медведь в сюжете про кедровку предрек будущее обманывавшей его птице, и его слова сказались на всем ее роде: с этих пор кедровка никогда не может наестся. В других сюжетах мультфильма своими действиями медведь вносит изменения во внешний вид бурундука и карася, что перекликается с эвенкийским рассказом, согласно которому медведь был помощником творца, когда тот создавал человека.

Природно-календарный цикл (от пробуждения медведя весной к зимней спячке) воплощен в узнаваемых образах леса, природы и символизирует вечный круговорот жизни, закрепленный в народном сознании как неизменно повторяющийся ритм. Образом, воплощающим в себе символ вечности, становится лист дуба, на котором останавливается камера на протяжении всего времени, сколько идет мультфильм, и, как правило, на фоне хвойного леса – тайги. Ответ на вопрос: растет ли дуб в южной части Восточной Сибири – да, растет монгольский дуб, лист которого имеет своеобразную, более зубчатую форму. Здесь в качестве адаптированного визуального образа используется привычный зримый силуэт.

В итоге складывается воедино смысловое содержание заставки и мультфильма: ценности и смыслы народной культуры, воспроизводимые из поколения в поколение, обладают устойчивым характером, отражающимся в традициях и представлениях этноса о картине мира и ее значимых элементах и образах.

Качество, техника, средства создания экранизированной сказки заслуживают особого внимания, так как именно они в некоторых анимационных историях восполняют и компенсируют тот этнический колорит и звучание, в то время как сам сюжет сказки является общепринятым. В якутской сказке о непослушном медвежонке звучит песня в исполнении фолк-группы Буготак «Ийэбэр»/«Маме» (сл. Анны Барашковой). Стилизация певческой традиции нацеливает зрителя в восприятии мультфильма – соотнести звуко-тембровый ряд, его исполнение с ценностями этнической общности якутов, быт которых всегда был наполнен песенностью.

Траектория читательской/зрительской интерпретации медийного текста, каким по своей природе является мультфильм, определена логикой выявления смыслов, заложенных в нем, на следующих уровнях: структурно-семиотическом (рассматривается композиционное единство всех блоков, подчиненных общей цели – созданию образа народной культуры); на ценностно-смысловом отмечаются основные особенности воспроизведения культурного ландшафта, традиций и повседневного уклада жизни этноса; на филологическом раскрываются взаимосвязи текста вербального и визуального. Культурологическая интерпретация дает возможность зрителю увидеть художественный образ народа в контексте его истории и актуальной реальности, стягивая воедино разновременные пласты бытования текста как вербального, так и аудиовизуального.

В пределах настоящей статьи акцентируется внимание на медиаграмотности как ключевой компетенции современного читателя/зрителя, которая проявляется в процессе восприятия, прочтения, осмысления и дальнейшей репрезентации информации, заложенной в полиморфном тексте. Именно медиаграмотность становится условием выстраивания успешных коммуникативных отношений в культуре на разных уровнях: человек эпохи постграмотности осваивает новые предлагаемые культурой разнообразные текстовые формы, требующие проницательности и интерпретаторского мастерства. Прочтение полиморфного текста определяется степенью «вхождения» читателя в содержательное, ценностно-смысловое, знаково-символическое пространство медиатекста, рассмотренного

нами на примере современного мультфильма; способностью выстраивать взаимосвязи между отдельными его компонентами, значимыми как в близком, так и в далеком контекстах.

1. Шлыкова О. В. Электронная культура: феномен века // Культура: управление, экономика, право. 2007. № 3. С. 19–21.

2. Гудова М. Ю. Многообразие форм художественного общения в современном чтении // Изв. Урал. федер. ун-та. 2014. № 4. С. 239–244 (Сер. 2. Гуманитарные науки ; Вып. 133).

3. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. СПб., 2002.

4. Гора самоцветов Все серии подряд (Интерактивное меню) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9k2R1aY0M> (дата обращения: 22.04.2017).

5. Василевич Г. М. Эвенки: Историко-этнографические очерки (XVIII – начало XX в.). Л., 1969. С. 216–217 [Электронный ресурс]. URL: http://kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_03/vasilevich_evenki/ (дата обращения: 05.05.2017).

1.2. Российское кино в эпоху постграмотности: культурологический анализ

В рамках заявленной темы предметом рассмотрения будет знаково-символическая природа киновысказывания в авторском кино России в условиях постграмотности (на материале фильма К. Серебренникова «Юрьев день»). Актуальность темы исследования определяется общими процессами изменения культурного сознания на рубеже столетий, динамикой новаций в киноискусстве, открывающем сегодня новые пути познания и интерпретации усложняющейся реальности, формированием экранной культуры. Учитывая интегративный характер культурологического подхода, мы включаем в исследование категориальный аппарат смежных областей гуманитарного знания: философии, искусствознания, эстетики и семиотики. Наиболее репрезентативными методологическими основаниями в контексте нашего микроисследования становятся

общесемиотические концепции анализа текста культуры, его логико-символической и смысловой структуры (К. Леви-Стросс, Р. Барт, Ю. Лотман, У. Эко); особую роль в осмыслении кинотекста и его смысловой глубины играет герменевтическая традиция (Г.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, М. Фуко) и постструктурализм (Ж. Делез, Ж. Деррида, Ю. Кристева); взгляды К. Разлогова, предпринявшего попытку изучения «феномена децентрации культурного кинопространства в эпоху Интернета» [1]; выводы О. Аронсона о «главенстве коммуникативной составляющей киноязыка» [2]; концепция Н. Хренова, предлагающего «рассматривать структуру переходных процессов культуры и их слагаемых, что позволяет выделить базовые характеристики культуры (базовый тип ментальности, базовый тип личности)» [3].

Н. Хренов исследует кино в контексте смены культурных циклов. Сегодня подлежит специальному выяснению, что представляет собой в наши дни философия культуры, какую специфическую информацию она может и должна добывать в условиях параллельного развития конкретных культурологических дисциплин и активизации различных способов художественного моделирования культуры. Современный этап развития культурологической мысли отличается широким развитием рядом с философским ее рассмотрением (а подчас и в конфронтации с ним) различных конкретно-научных культурологических дисциплин, с одной стороны, и форм художественно-образного постижения культуры – в прозе и поэзии, живописи и музыке, театре и кинематографе – с другой. Современное российское кино внятно демонстрирует свое лидерство в контексте других искусств как форма культурного самосознания. В рамках пространства постграмотности кино осваивает новые стилистические формы художественного высказывания, сочетающие реализм и условность. Да и сам реалистический способ киноосвоения действительности претерпевает существенные изменения. Справедлива точка зрения современного исследователя Л. Яковлева, отмечающего, что «доктрина реализма уже не служит адекватным инструментом описания сегодняшней реальности кинематографом: в пространстве постмодерна возможно создание гибридных текстов» [4]. Многослойность кинотекста, сочетающего

различные языки и интегрирующая различные уровни восприятия, во многом обеспечивается за счет синтетической природы кино, впитавшего не только опыт литературы и других видов искусства, но и методологические открытия современного научного дискурса, философской и культурологической мысли. Как и спонтанный жизненный опыт, кинотекст воздействует на нас одновременно на уровне чувственно-эмоциональном, рациональном и интуитивном (подсознательном). При этом обоюдная активность автора, реципиента и реального культурного контекста создают семантико-семиотическое пространство интересубъективности. Российское кино в условиях постграмотности выстраивает сложный нарративный рисунок, разбивая пространственное и временное единство, обращаясь к ассоциативности, опредмечивая сферы внутренней жизни человека, прибегая к аналитической, метафорической, декоративной и орнаментальной раскадровке пространства, когда изображение становится мыслью, словом, символом, а взаимопроникновение мысли и факта, наблюдения и авторской оценки претворяется в формах метафорического и символического киномонтажа.

В истории искусства так бывало не раз: устойчивые художественные качества рождались в результате хаотических сплетений, когда в процессе случайных экспериментов выделялся повторяющийся признак, постепенно становившийся обязательным и приобретающий наиндивидуальное значение. Рассматриваемый нами кинотекст убеждает, что поэтические матрицы художественной мысли (архетипические характеристики, топосы) свойственны российскому авторскому кино эпохи постграмотности при всей его повышенной личности, принципиальной оригинальности. Ж. Делез в свое время отмечал, что «кинематографический образ напрямую связан с повествовательностью и нарративностью» [5].

В полемике со структурализмом и рецептивной эстетикой нарратология выдвигает понятие глубинной повествовательной структуры, которая должна учитываться в «конфликте интерпретаций» и интенций автора и реципиента. При всей карнавальности художественной реальности в рассматриваемом кинотексте матрицы (принципы поэтики) фиксируют некоторые ее общие особенности. «Приключения» русской идеи на уровне профанирования сакраль-

ных жанров мифа, сказки, притчи в их синтезе с антиутопией, общность мотивов, инвариантность системы образов, композиции, темпоритм точки зрения, выражаемой в характере монтажа, служат сигналами для создания у зрителя определенного ассоциативного ряда. Общая структура фильма пронизана символизацией. Речь персонажей (вербальные тексты) лишь косвенно направлена на ясное прояснение знаково-символических рядов. Это создает сложности восприятия и понимания как смысла фильма в целом, так и отдельных его частей. Эти сложности нужны режиссеру для стимулирования встречной, зрительской работы над фильмом.

Чувственно-вещественные феномены природного бытия, оскверненного советской цивилизацией и постсоветским вандализмом, уродливые объекты и реалии повседневного пространства русской провинции – снежная пустыня, река, ветхие деревянные жилища местных жителей, сами аборигены – своей депрессивной неустроенностью, маргинальностью, сиротливым запустением внятно и безнадежно контрастируют с осязаемой мощью древнерусской архитектуры местного музейного комплекса и творческим оживлением возрождающегося мужского монастыря. Средневековые храмы и крепостные стены символизируют значимость исторического времени, к которому принадлежат, и кажутся более реальными, нежели настоящее, свидетельствуют о достоверности великого прошлого России, его утрате и возможном возобновлении в актуальном усилии сознания. Непластические ментальные идеи воплощаются на языке визуальной образности.

«Переключка» художественных знаков в структуре киновысказывания убеждает, что русская идея – не абстрактный предмет умозрительной философии, касающийся прошлого, не анахронизм, а реальное явление современной культурной жизни России, проблема, стоящая перед каждым, кому небезразлична судьба его родины. В центре внимания авторского кино – проблема внутреннего раскола русского мира. Дилемма «культурная интеллигенция и народная почва» рассматривается режиссером в контексте, заданном А. Солженицыным в его знаменитых обращениях к соотечественникам «Как нам обустроить Россию» и «Беглецам из семьи». Осмысление трагических событий русской истории XX в., распад всех

связей, крушение жизненного уклада, опустошающий атеизм, духовное бездорожье, выраженное опять же в емкой солженицынской формуле «России, полностью проигравшей двадцатый век», – акцентирует ответственность и очевидную вину культурной личности за внутренний раскол российской жизни.

В фильме К. Серебренникова «Юрьев день» взаимопроникновение обозначенных тенденций становится формой выражения устойчивой в национальной культуре мифологемы «Русская идея», которая представлена в образной структуре фильма как необходимость возврата культурной личности к «почве», с тем чтобы, разделив с народом его судьбу, пожертвовав собой, отрекшись от себя, собственных амбиций на исключительность, выбрать смирение, страдание, спасти этот вырождающийся и гибнущий народ, помочь ему занять достойное место в мировой цивилизации. Взамен «почва» даст элите возможность привести ее нравственные ориентиры в согласие с православными идеалами, что является необходимым условием дальнейшего братского слияния элиты и «почвы» в целостный русский мир и его воскрешение.

Сюжет фильма обращает зрителя к архетипической схеме возвращения к корням. Героиня фильма – примадонна – перед эмиграцией в цивилизованную Европу привозит сына на родину, в древний русский городок Юрьев. Образ заброшенной русской провинции, забытой властями, оставленной на произвол судьбы благополучной элитой, спасающейся бегством с тонущего корабля, производит удручающее впечатление и на героиню, и на ее ироничного юного отпрыска, и на зрителя. Однако не все так просто. Прежде всего следует отметить, что древние города всегда строились на основе некоей сакральной топологии, происходящей из магической традиции данного народа. Расположение города в целом и его отдельных частей – ворот, храмов, цитаделей – никогда не было случайным или чисто утилитарным. Духи местности, персонажи сакрально-магического космоса порождают непостижимую рациональным сознанием духовно-энергетическую атмосферу, некую систему координат сакральной топографии, зону действия мистических, запредельных сил, вовлекающих героиню и ее ре-

бенка в ситуацию экзистенциального выбора. Содержание выбора варьируется в пространстве жесткой оппозиции между партисипацией и отчуждением.

Русский мир оказывается живым, пространство родины волшебное, оно не отпускает от себя просто так, посылает испытания, искушения, как в сказке, троекратным повтором, предлагая героине три дороги, три судьбы, трех потенциальных сыновей, которых она никак не может узнать (мотив угадывания-узнавания – тоже из области чудесного). Амбивалентное русское пространство соединяет реальность и сверхреальность, сталкивает с непознанным, загадывает загадки, волшебный русский мир подбрасывает героине случайные – неслучайные знаки, встречи, слова, символические улики в качестве неких мистических подсказок. Местные жители не понимают ее вопросов, русские люди, современники, но живут, как будто в двух совершенно разных «Россиях», приезжие – пришельцы с другой планеты.

Мотив Вавилонского столпотворения усиливается с появлением в кадре родственника хозяйки, у которой поселилась примадонна. Образ спившегося бродяги крупным планом в кадре представляет собой полную деградацию и первобытное полузвериное обличье осиротевшей без Бога, утратившей Божий образ и подобие нации, изъясняющейся на смешанном наречии животных выкриков и дикой жестикуляции. Голос примадонны, старательно, профессионально исполняющей на непонятном простому народу итальянском языке оперные арии, пропадает, еще больше затрудняя общение интеллигентной героини со своим народом. И наконец, блуждая по городку среди трущоб и помоек в поисках утраченного сына, она видит неопалимую купину – горящий ветхозаветный куст, явленный в допотопные времена взору пророка Моисея, которого Господь благословил на спасение своего народа. Чтобы общаться с Богом, человеку важнее иметь не голос, а слух, не случайно в финале картины героиню, решившую петь в церковном хоре, суровая регентша спросит, есть ли у нее слух («желающий слышать, да услышит...»). Воздух родины растворяет единственного сына героини, давая ей взамен других русских мальчиков, так же,

как и ее родной сын, нуждающихся в материнской заботе, любви, помощи. Символика кинообразного языка обыгрывает семантику христианских знаков, отталкиваясь от каламбура и пародии: подтягивающийся на перекладине ворот юноша, как бы примеривается к распятию, а через несколько минут он примет крест настоящего страдания. Герой проходит через стеклянные двери на фоне креста, раскидывая руки, повторяя: «Бог или рацион?» Героиня в поисках сына тоже растворяется в воздухе родины, отказавшись от светской карьеры за рубежом, отрекаясь от автономной самостоятельности, вступает на путь личного умаления, смирения и подвижничества. На том месте, где много лет назад был дом ее деда, теперь туберкулезный диспансер для заключенных. Слиться с народом, разделить его страдания – эта семантика визуально выражена в радикальном решении героини – она красит волосы дешевой стандартной краской местного производства. Вот теперь она ничем от них не отличается, теперь они понимают ее язык, их объединяет общий русский крест.

Символика креста в фильме соотносима с еще одним важным библейским символом. Это источник воды, утоляющий великую жажду в Ветхом Завете, когда Моисей ударяет посохом по камням, чтобы напоить свой народ в безводной пустыне, – и, наконец, – как откровение самого Христа-Логоса (вода вечной жизни), так просто открывшего свою миссию на земле в диалоге с самаритянкой у колодца. В начале духовного испытания, выпавшего на долю героини, она никак не может вспомнить названия реки в городе своего детства. Все попытки узнать название реки у встречного местного народа напрасны, так как забыт столичный примадонной и сам народный язык – язык родины – встречные шарахаются от нее, как от инопланетянки. Далее, измученная неизвестностью и бесплодными поисками сына, героиня, припадая к железной колонке, машинально утоляет физическую жажду, но не находит душевного утешения и освобождения от груза ментальной ответственности. Ее тщетная истерика, бунт, яростные попытки уничтожить источник воды – знак неготовности к подвигу терпения и смирения (с миром – живой и мудрой жизнью, ее сокрытыми

от человека таинственными законами примирения). Символична сцена, в которой героиня спасает от смерти истекающего кровью уловника в туберкулезном диспансере (где погибают последние представители брошенного государственной и преданного духовной элитой русского народа), по-матерински прижимая его исхудавшее болезненное обнаженное тело к своей груди, обмывает от крови и грязи его голые ноги. Режиссерский монтаж отсылает зрительскую память к сюжету снятия с креста и оплакивания Иисуса Христа девой Марией. Образ Богоматери, теряющей и оплакивающей сына, на Руси издавна был одним из самых сокровенных, как и системообразующий для русской культуры образ матери-земли. В фильме мать встает на путь жертвы, отдавая себя чужим чахоточным сыночкам, христианскому народу, принявшему в истории, по выражению В. Соловьева, «образ раба».

Авторское кино, преодолевая крайности постмодернизма, в ситуации постграмотности обращается к методологии «христианского реализма» (С. Франк), раскрывающего необходимость ответственности человека за активное проникновение в мир сверхмирной благодатной силы. Современное кино пробуждает в человеке генную память о существовании целостного национально-культурного Бытия и наличии своего предопределенного места в нем. Противоречия современной культуры не поддаются индуктивному анализу. Необходима дедуктивная методология. Кино задает эту дедукцию само по себе, благодаря своей синтетической структуре, метафоричности, способностью к интегрированию интерферентных смыслов и интертекстуальных связей.

-
1. *Разлогов К.* Мировое кино. М., 2011.
 2. *Аронсон О.* Метакино. М., 2003.
 3. *Хренов Н.* Образы Великого разрыва. Кино в контексте культурных смыслов. М., 2008.
 4. *Яковлев Л.* Российское кино в эпоху смены парадигм // *Международн. журн. исследований культуры.* 2011. № 2 (3). Теория искусства и художественное воображение XXI века. С. 94–107.
 5. *Делез Ж.* Кино. М., 2004.

1.3. Постдраматический театр: истоки и практики

Любые кардинальные изменения в художественных практиках требовали нового способа их интерпретации, иного словаря описаний. Не случайно все великие реформаторы театра – и Константин Сергеевич Станиславский, и Гордон Крэг, и Всеволод Эмильевич Мейерхольд, и Бертольд Брехт, и Ежи Гротовский – предлагали свои термины и описательные схемы для объяснения места, статуса и миссии театра.

Общим для театральных практик рубежа XX–XXI вв. было постоянное нарушение видовых и жанровых границ, «работа» на «чужих» территориях (запевшие актеры в спектаклях «Театр-Театр» Бориса Мильграма, включение видеоарта в текст драматического спектакля, бессловесные «Три сестры» Тимофея Кулябина и др.). Переведенная на русский язык книга Х. Т. Лемана «Постдраматический театр» оказалась востребованной, в первую очередь, с методологической точки зрения. Леман предложил термин, способный обозначить явление нового театра, который формально сохраняет набор традиционных языковых элементов – драматургию, актера, режиссера, но при этом и литература, и актерская игра, и режиссерская конструкция оказываются вне структурно-функциональных связей, иерархий, они присутствуют и одновременно отсутствуют, драма заменяется вербатимом, «сырыми», фрагментарными текстами, в актерской игре преобладает «нулевая» условность, вызывающая удивление от нарочитого непрофессионализма, лишь, пожалуй, режиссер остается главным волеизъявителем, но уже только по отношению к драматическому тексту и актеру, ибо звуковая пластическая, изобразительная стихии спектакля оказываются в одном ряду с его усилиями, не подчиняются ему, а создают самостоятельное поле. Вся эта цепочка связей маркируется как «постдраматический театр».

«Постдраматический театр» в ряду других «пост»

Леман, подробно исследуя историю театра, выделяет в ней следующие этапы:

- 1) преддрама охватывает собой Античность и Средние века;
- 2) драматический – от театра Ренессанса до середины XX в.;
- 3) начиная с 70-х гг. XX в. – постдраматический театр.

Постдраматический театр располагается «на границе между “театром” как таковым, перформансом, визуальными искусствами, танцем и музыкой» [1]. Постдраматический театр вписывается в контекст постклассики, в частности постгуманизма, «когда судьба человека все чаще рассматривается под знаком его исторического конца» [2, с. 117], а «биологические, несовершенные органы будут заменяться искусственными, нестареющими и возникнет непрерывный энерго-информационный обмен постчеловеческого техноорганизма со всей окружающей средой» [Ibid., с. 18]; постграмотностью [3]; постнауки, но в целом в контекст постмодерна. В постмодерне реальность не воспринимается как закономерность, критике подвергаются метарассказ и метаистории, на что в свое время обратил внимание Ж. Лиотар: «В современном обществе и культуре – постиндустриальном обществе и постмодернистской культуре... великий рассказ утратил свое правдоподобие, вне зависимости от способа унификации, который ему предназначался...» [4, с. 92].

В это же самое время место структурированного порядка занимает хаос, претендующий на свою структуру. О симулятивности знания, практики пишет Ж. Бодрийяр. Изучая потребительское общество в контексте медиа, он замечает, что культурная деятельность человека превращается в создание культуры из сообщений, из медиа, из их цикличности и повторяемости [5, с. 159]. И. Хасан, исследуя постмодерн, предлагает набор особенностей нового типа культуры: внимание на неопределенность, культ неясностей, ошибок, пропусков, фрагментарность, монтажность, отказ от психологических и символических глубин, молчание, отказ от мимезиса, стилевой синкретизм, театральность, срастание сознания со средствами коммуникации [6]. Вадим Руднев (с подобающей постмодернисту иронией) сравнивает постмодернизм с осколками «разбито-

го зеркала тролля, попавшими в глаза всей культуре, с той лишь разницей, что осколки эти никому не причинили особого вреда, хотя многих сбили с толку. П. был первым (и последним) направлением XX в., которое открыто призналось в том, что текст не отображает реальность, а творит новую реальность, вернее даже, много реальностей, часто вовсе не зависимых друг от друга» [7, с. 220].

Казалось бы, все приведенные характеристики имеют отношение к театральным процессам рубежа веков, это чувствует и сам автор концепции постдрамы, которого критики упрекали в умножении терминов [8]. Именно поэтому целую главу своей книги Леман посвящает сходству и различиям постдрамы и постмодерна. Границы между ними весьма условны, основное различие носит больше количественный, нежели качественный характер, это своеобразная диалектика общего и частного. «Постмодернизм» принимает глобальный характер, обозначая целую культурную эпоху, но не передает специфики кардинальных изменений, происходящих в театре, в то время как «постдрама» напрямую связана с конкретными вопросами театральной эстетики. И хотя действительно очень многие характеристики постмодернистской драматургии совпадают с особенностями постдраматического театра, в частности, когда «постмодернизм последовательно разрушает представление о целостном характере и об объективной реальности, представляя и то, и другое хаотичной совокупностью культурных симулякров...» [9, с. 67], и тогда, когда «бездействие и отсутствие единства характера, рассыпающегося на множество бессмысленных слов и жестов, воплотило восприятие мира как энтропийного хаоса – состояние, в котором драматургический конфликт невозможен» [Там же, с. 68]. Однако при очевидном сходстве у постдрамы есть принципиальное отличие – в постдраматическом театре не пытаются интерпретировать конкретную пьесу, создавая некий гипертекст.

Постдраматический театр и театр режиссерский

Безусловно, в качестве истока постдраматического театра Леман показывает театр режиссерский. Он исследует историю театра как движение от аристотелевской «Поэтики», рассматривающей

драму (литературу) как необходимое и достаточное условие существования театра, к режиссерскому, а затем и постдраматическому театру. Социокультурная ситуация, породившая в конце XIX в. режиссерский театр, – это ситуация реализма, предлагавшего поиски причинно-следственных связей между обстоятельствами и героями, принцип развития характеров и т. п. В дорежиссерском театре, где литература вообще, и драматург-автор в частности занимали доминирующую позицию в театральном синтезе (исключение составлял лишь недолгое время просуществовавший феномен комедии дель арте, обходившейся без драмы в виде литературного жанра), то режиссерский театр – театр, как минимум, двух авторов. Павел Руднев, исследуя природу театра, отмечал: «Дорежиссерский театр – это театр автора. Театр берет заранее написанную пьесу и максимально эффективно пытается ее оживить, наполнить актерской эмоцией. Артисты словно бы восстанавливают авторский замысел, ту театральную модель, которая сложилась в его голове при написании текста, бережно относясь к ремаркам...» [10]. Дорежиссерский театр смотрел на литературный текст как на репрезентацию системы мироздания, ибо существовал такой театр в пространстве логоцентрической культуры.

Однако вся история режиссерского театра представляла собой во многом борьбу за отказ от литературоцентризма художественной культуры [11], следствием которой были неминуемые конфликты между драматургом и режиссером. Известно предположение Чехова относительно Станиславского и Немировича: «Немирович и Алексеев видят в моей пьесе положительно не то, что я написал. И я готов дать какое угодно слово, что оба они ни разу не прочли внимательно моей пьесы» [12]. Режиссерский театр проблематизировал отношение к литературной основе, предложив режиссеру стать читателем, рассказчиком, литературным критиком, а не только переводчиком драматического текста.

Леман определяет постдраму как то, что «после» драмы. Это означает, что драма «сохраняется в качестве структуры “нормального” театра, но только в качестве структуры ослабленной и в значительной степени утратившей доверие, – сохраняется как ожидание большей части той публики, которая к ней привыкла, как

основа многих продолжающихся способов представления» [13]. Понимание литературы в театральном синтезе в качестве ослабленной структуры приводит к тому, что театр перестает обслуживать литературу.

Режиссерский театр затрагивал все элементы театрального синтеза – литературу/драму, актерское мастерство, пространство сцены, зрительный зал. И В. Мейерхольд, и Б. Брехт пытались выступить против аристотелевской модели взаимоотношений «сцена – зритель». Не случайно Леман считает эти имена предтечей постдраматического театра. Как отмечает Павел Руднев, «Леман логически и терминологически выводит из театральной практики Брехта и Мюллера, Арто, Кантора и Гротовского, не делая постдраму внезапно нахлынувшей модой, а именно логически выстроенной неизбежностью развития антиаристотелевской ветви Бертольта Брехта, сформированной в результате отказа от удвоения реальности в психологическом театре» [14].

Итак, постдраматический театр перестает быть текстоцентрическим (в этом акте – проявление конца эпохи Гуттенберга), с подозрительностью относится к мимезису и в этом смысле наследует традиции условного театра. Леман также дает такую схему движения к постдраме: «уход от театра-story (истории) к театру-game (игре)» [13]. Также под подозрение попадает и отношение к актеру как центральному персонажу театрального синтеза. Актер, с точки зрения Лемана, «уже не актер роли, но “перформер”, предлагающий свое присутствие на сцене акту созерцания... Зрители видят не театральную игру, подражающую ролевым отношениям жизни, а натурального человека жизни; здесь цепь или пучок акций, которые для перформанса то же, что трюки для цирка; словом, здесь действие, а не театральное-художественное изображение» [Там же]. Теория Лемана легитимизирует практики Гротовского, который искал путь к искренности в театре и понял, что путь к ней лежит через ликвидацию источника лжи – роль. Леман, опираясь на опыт режиссерского театра, показывает, как постдраматический театр меняет взаимоотношения театра и повседневности. Режиссерский театр, будучи театром интерпретаций, всегда предполагал условную границу между зрелищем и повсе-

дневностью, постдраматический уравнивает в правах оба пространства – пространство повседневной жизни и пространство театра: «Даже наиболее механическое, повседневное, привычное, стереотипное повторение находит себе место в произведении искусства, так как всегда смещено по отношению к другим повторениям, если уметь извлечь из них различие. Ведь нет другой эстетической проблемы, кроме включения искусства в повседневную жизнь. Чем более стандартизированной, стереотипной, подчиненной ускоренному воспроизводству предметов потребления предстает наша жизнь, тем более связанным с ней должно быть искусство, чтобы вырвать у жизни ту маленькую разницу, которая синхронно действует между другими уровнями и повторениями» [15].

Кейс 1. Саунд-драма «Зойкина квартира» Владимира Панкова

Режиссер Панков определил жанр спектакля как саунд-драма. Сам жанр вполне вписывается в пространство новаторских исканий и открытий XX в., ставших сегодня традициями. Это и театр представления Вахтангова, и биомеханика Мейерхольда, и брехтовское остранение, а если брать во внимание более глубокие культурные связи, то прослеживаются традиции средневековых мистерий, мировоззренческие установки вагнеровского *Gezamtkunstwerk* и концепции постдраматического театра Лемана. Все эти художественные практики объединяет установка на такой театральный синтез, где отсутствует доминанта слова, где звучащее слово равноправно с невербальными средствами: пластикой, цветом, светом, а бытовые звуки (к примеру, звук пилы у Владимира Панкова или стук, доносящийся из шкафа) по степени выразительности не уступают темперированному строю романсов. В случае с «Зойкиной квартирой» сама пьеса переполнена музыкой – в ней один герой «кричит хроматической гаммой», другой играет на скрипке, третий – на фортепиано. Широкий и вокальный репертуар героев – от романса «Не пой, красавица, при мне» до народной плясовой «Светит месяц». Оставаясь верным литературному источнику, Владимир Панков расширяет возможности музыки, она не просто

характеристика персонажей или деталь среды московской квартиры эпохи нэпа. Саунд-драма подчиняет законам музыкального развития все элементы театрального синтеза. Так, логике и законам построения секвенций и канонов соответствует удвоение или утроение персонажей (две Анны Вадимовны, две Манюшки, две Лизаньки, по две швей, закройщицы, Мымры, мадам Ивановой, Агнессы Ферапонтовны, а Аметистовых даже трое). Классическая гармония «бывших», чьи предки жили на Остоженке с 1625 г. (Оболянинов), и атональные послания нового мира в виде разного рода агрессивно-тревожных звуков пилы, ударов дубинок по металлическим спинкам кроватей и т. п. образуют контрапункт, основу полифонического пространства. Кантилена романса, сочиненного композитором Артемом Кимом «В Париже», диссонирует с жесткой конструкцией художника-постановщика Максима Обрезкова, чьи двухэтажные нары недвусмысленно предопределяют судьбы обитателей «нехорошей квартиры», а мечта о Париже, «где мой любимый человек», сменится реальностью зоны, где место любимого человека займет какая-нибудь «Маруся Белова» из песни «швей»-«модельщиц» «Советская лесбийская». Прозрачная конструкция сцены (в смысле отсутствия в ней декоративного начала) усиливает экспрессионистское воздействие пластического рисунка спектакля (хореограф-постановщик Екатерина Кислова), в котором все движения лишены бытовой достоверности, деформированы и болезненно обострены.

Голосов в спектакле много: поют актеры, звучат голоса струнного квартета Уральской консерватории и квартета «Урал», и, конечно, Светланы Ланской, чей вокал соответствовал атмосфере наркотического морока, ибо, как говорил один из персонажей, «при такой чертовой гонке порядочному человеку невозможно без кокаина».

Владимир Панков слышит и видит, но, в первую очередь, все-таки слышит, современность в ее агрессивном накале звуковой стихии, поэтому мир, созданный им в спектакле, подобен булгаковской ремарке по поводу китайца Херувима, показывающего свою татуировку, «становится странен и страшен».

Локальная история 1926 г., где Булгакова, конечно, интересовал не только и не столько быт нэпмановской Москвы, а природа человека, этология, способность к мимикрии. Кочующая тема противопоставления дома и квартиры у Булгакова в спектакле Панкова ожила в конкретно-чувственной явленности. Квартира – место, где жизнь невозможна, здесь нет домашнего уюта, а есть притворство и обман. Не случайно действие начинается на фоне официального портрета без лица, эдакого «смутного объекта» власти, всевидящего ока, начинается с безобидного представления действующих лиц. Но интонационно это знакомство напоминает выкрики конвоиров на утренней или вечерней поверке, когда вместе с фамилией указываются и статья, и команда: «первый пошел, следующий пошел!..»

Другой традиционный булгаковский лейтмотив – мотив мечты и ожидания. В спектакле эти мотивы превращаются в тему обреченности любого человека, родившегося в одной отдельно взятой стране. И дело не в мечтах о Париже или Ницце, а в том, что слова малоприятного морфиниста Обольянинова про «условия жизни, при которых порядочному человеку существовать невозможно», оказываются вне времени. Вот почему так больно смотреть на шелк и роскошные, изысканных цветов туалеты, и при этом знать, как легко это многообразие может быть подчинено главному эстетическому требованию тоталитаризма – принципу единообразия, отсюда и неизменные, как классические образцы, ватники, спецовки и телогрейки.

Панков делает спектакль, который не предполагает сопереживания героям, да и в пьесе все персонажи – люди весьма сомнительные, но сочувствие, тем не менее, прорастает. Исток этого сочувствия – в нашем сегодняшнем опыте, отягощенном исторической памятью, трагическими судьбами, начиная с судьбы самого Булгакова...

Режиссерская манера Владимира Панкова подобна труду художника-монументалиста, работающего крупными, мощными мазками. Бешеный темпоритм спектакля, который может держаться исключительно на ансамбле, оставляет, тем не менее, возможность для глубоких актерских работ: Ирины Ермоловой, Андрея Кыло-

сова, Бориса Горнштейна, Игоря Кравченко. Блистательные работы тройного Аметистова – Игоря Кожевина, Вячеслава Хархоты и Константина Шавкунова – возводят спектакль до уровня эксцентрической кинокомедии, столь характерной для 20-х гг. прошлого века. Удивительно, что при таком стремительном развитии событий есть момент, когда время как будто останавливается на несколько секунд, и в эти секунды приходит отрезвление и осознание трагизма – это небольшой монолог-песня Татьяны Голубевой (Алла Вадимовна П), обращенная в прошлое, в котором теплилась надежда на будущее. В этом эпизоде – бездомность, одиночество и щемящая несправедливость, как и в песне, которую поет вся густонаселенная квартира: «Спой: “Аллилуйя – аллилуйя – аллилуйя – аллилуйя”».

«И улетела вдруг печаль.
Спой: “Аллилуйя – аллилуйя – аллилуйя – аллилуйя”...
И ничего уже не жаль.
К чему постылое уныние?
Былого больше не вернуть».

«Аллилуйя» – приветствие первых христиан, клич надежды. С легкой руки Булгакова – это имя председателя домкома – так сакральное переходит в профанное: «Спой: “Аллилуйя – аллилуйя – аллилуйя”... И станет легче жизнь и путь».

Прощальный хор «Аллилуйя» не облегчает жизнь, он облегчает только путь от Зойкиной квартиры к ЗэКа, путь не столько неожиданный, сколько типичный...

Саунд-драма Владимира Панкова демонстрирует концептуальные и выразительные возможности практики постдраматического спектакля.

Кейс 2. Лаборатория Дмитрия Крымова как преодоление логоцентризма театра

Понимание литературы в театральном синтезе в качестве ослабленной структуры приводит к тому, что театр перестает обслуживать литературу – это и есть новая традиция постдраматического театра, в которой развивается творчество Дмитрия Крымова.

Театр Крымова – театр художника, где создается своеобразная азбука, по которой зритель обучается языку театра. Но поскольку зритель лаборатории Дмитрия Крымова – не случайный, а (как правило) прекрасно осведомленный в театральной технологии, то можно предположить, что нас увлекают в игру под названием «театр», иными словами, мы все время имеем дело с двойным кодированием: разоблачением и утверждением театральной условности.

Крымов, как правило, создает спектакли по большим текстам русской литературы, но это не традиционная литературная основа в виде драмы, это всегда пространственное конструирование ассоциаций по поводу великих имен и произведений. С одной стороны, Крымов творит, опираясь на традицию как память, но, с другой, традиция для него лишь исток собственного творения. Крымова интересуют не столько традиции конкретного вида искусства, стиля, направления, сколько традиции творчества. Так, в спектакле «Демон. Вид сверху» Крымов прибегает к традициям пратеатрального, шаманским, ритуальным, когда театр может родиться из чего угодно. Под «демоном» подразумевается не только лермонтовский герой, но и, как отмечает Павел Руднев, «демон творчества, зуд театральной игры. Крымов словно вспоминает как бы свое детское, наивное восприятие культуры и рисует скетчи “из жизни” отечественных писателей. Его Лермонтов – кавказский усач, пирующий на грузинской свадьбе со своей Тamarой. Его Толстой – это сиволапый мужик с бородой, шагающий в глубоком снегу от имения к железной дороге. Его Гоголь сжигает свой второй том и сгорает сам в ритуальном костре своего безумия» [16]. В спектакле Крымова оживает набор школьных ассоциаций по поводу основных тем уроков литературы 8-го класса. На спектакле «Демон. Вид сверху» предлагается экскурсия для тех, кому интересно наблюдать за культурными традициями, ассоциациями, импровизациями на тему «Художник». Два молодых человека на белой бумаге рисуют Мужчину и Женщину, а между ними Дерево. И начнется старая история, за которой любопытно наблюдать и Демону, и зрителям, смотрящим Творение взглядом сверху (так устроен зал «Глобус»). Спектакль творится на наших глазах, когда точным движе-

нием рисуют парящих шагаловских героев и придвигают к ним стол Пиросмани. Художник приравнивается к демону в своем страстном желании творить.

Справедливости ради, надо заметить, что в 2013 г. Леман, будучи в Москве, посетил спектакль «Тарарабумбия» Дмитрия Крымова и заявил, что в России есть постдраматический театр.

Заключение

Итак, предложенная Леманом концепция постдраматического театра отражает состояние современного театра, не желающего превратиться в развлечение, разновидность эртертейнмента. Леман не дает жесткого набора характеристик постдраматического театра, показывает эвристические возможности постдрамы, театра, проблематизирующего традиционные взаимоотношения между пьесой, актером, зрителем.

-
1. *Леман Х. Т.* Постдраматический театр. М., 2013. С. 174.
 2. *Эпштейн М.* От знания к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М. ; СПб., 2016. С. 117.
 3. *Маклюэн М.* Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего / пер. И. О. Тюриной. М., 2005; *Гудова М.* Актуальные проблемы современной культуры: постграмотность // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-sovremennoy-kultury-postgramotnost> (дата обращения: 05.05.2017).
 4. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб. : «Ин-т экспериментальной социологии» ; М. : Алетейя, 1999.
 5. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры. М., 2006.
 6. *Хассан И.* К концепции постмодернизма, 1987 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mariabuszek.com/kcai/PoMoSeminar/Readings/HssnPoMo.pdf> (дата обращения: 05.05.2017).
 7. *Руднев В.* Словарь культуры XX века. М., 1997.
 8. *Барбой Ю.* Постдраматический театр и посттеатральный драматизм // ПТЖ. 2014. № 2 [76] [Электронный ресурс]. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/76/introduction-to-lehman/postdramaticheskij-teatr-ipostteatralnyj-dramatizm-76> (дата обращения: 05.05.2017); *Алексенкова В. Н.* Эстетическая логика постдраматического театра Х. Т. Лемана: pro et contra [Элект-

ронный ресурс]. URL: <https://fundamental-research.ru/pdf/2014/12-8/36442.pdf> (дата обращения: 05.05.2017).

9. *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Современная русская литература : в 3 кн. Кн. 3: В конце века (1986–1990-е годы). М., 2001.

10. *Руднев П.* Кризис интерпретации в театре // postnauka.ru/video/20799 [Электронный ресурс] (дата обращения: 22.12.2015).

11. *Немченко Л.* Режиссерский театр: от искусства «слушать» к искусству «смотреть» // Зритель в искусстве: интерпретация и творчество. СПб., 2008. Ч. 2. С. 81–86.

12. *Чехов А. П.* Письмо О. Книппер от 10.04.1904 г. // Переписка А. П. Чехов : в 2 т. М., 1984. Т. 2 [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/c/chehow_a_p/perepiska_tom2.shtml (дата обращения: 22.12.2015).

13. *Леман Х-Т.* Постдраматический театр. М., 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.colta.ru/articles/theatre/569> (дата обращения: 25.06.2017).

14. *Руднев П.* Леман [Электронный ресурс]. URL: <http://pavelrudnev.livejournal.com/1572288.html> (дата обращения: 05.05.2017).

15. *Делез Ж.* Различие и повторение / пер. с фр. Н. Б. Маньковской и Э. П. Юровской. СПб., 1998. С. 350–351.

16. *Руднев П.* Театральные впечатления Павла Руднева // Новый мир. 2007. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mir/2007/3/ru23.html (дата обращения: 23.06.2017).

1.4. Культура художественного восприятия в эпоху постграмотности

Искусство, образный мир, который и есть художественная реальность, живет в процессе художественного восприятия – духовной деятельности, необходимо замыкающей систему художник – художественное творчество – художественное произведение. От того, как будет воспринят и оценен созданный художником текст, зависит роль и место искусства в актуальной культуре.

В живой деятельной системе искусства художественный текст, а следовательно, и его понимание меняются вместе с социокультурными трансформациями. Очевидный факт, что восприятие

классики, произведения искусства прошлых веков в современной культуре радикально иное вследствие изменения времени и его смыслов, воспринимающей искусство публики, нежели в период создания художественного артефакта.

Существенные трансформации языка, институциональной определенности и формы бытования искусства в системе культуры зависят от социокультурных трансформаций в единстве субъектного, предметно-вещного и функционального аспектов культуры.

Изменения современной художественной культуры и ее центрального компонента – искусства – начались на рубеже XIX–XX вв. с первой волной модернизма.

Отказавшись от миметичности и установки на понимание и создание подобия мира, авангард начала прошлого века стремился наглядно представить идеологию революционного преобразования самой жизни, прямо совмещая образный (чувственно-сверхчувственный) и конкретно-чувственный миры и помещая художественный артефакт в конструкцию повседневности. От создания духовной реальности, противостоящей повседневности, искусство авангарда перешло к творчеству жизни как искусства. Важно, что такое понимание миссии искусства в меняющемся мире касалось не только определения роли художника-творца, но публики искусства, которая превращалась в активного участника художественного проекта, что должно было побуждать ее затем к созиданию проекта собственной жизни.

Новые установки на художественное творчество и значение искусства в революционном преобразовании мира определяют появление новых видов искусства и соответствующие качественные трансформации его языков.

Происходит радикальное текстовое расширение искусства, которое начинается в начале прошлого века благодаря рождению и развитию кино, обозначившего доминанту визуальности и стремительное развитие зрелищной культуры.

Акцент на зрелищность, которая способствовала обретению новой энергетики искусством XX в., энергично выразил Джексон Поллок (Jackson Pollock) своим лозунгом *Energy made visible!*, открывающим экспозицию его картин в галерее Пегги Гугенхайм

в Венеции. Эта энергетика определялась изменениями языка традиционных видов искусства и появлением уже в конце XX в. так называемых арт-практик, представляющих не просто современное, но актуальное искусство настоящего времени.

Значительное расширение поля текстов, претендующих на отнесение к художественным, произошло прежде всего благодаря появлению технологически оснащенных видов искусства (от кино начала века к видеоарту в его финале), открывших возможности создания картин «живой жизни», и преобразованию за счет зрелищной визуализации классических видов искусства, прежде всего словесного. Экранизации литературы происходили и происходят во все периоды развития кинематографа и кинообраз в этом смысле значительно обогатил литературный первоисточник. К концу XX в. это послужило основанием и для более широкого позиционирования литературы: ее печатные издания обрели наглядность и стали вызывать интерес читателя с первого взгляда. Классическая и современная литература, имеющая киноаналог, издается, например, с использованием в качестве иллюстраций кадров из фильмов-экранизаций этих романов, чем значительно усиливается привлекательность литературного текста, заманивающего читателя визуальным образом.

Визуализация литературного текста способствовала укреплению постоянного присутствия этого текста в жизни современника, но процесс продолжался и далее – трансформация художественного языка средствами нехудожественной, повседневной, даже ненормативной лексики в культуре постмодернизма в последней трети прошлого века прямо повлияла на изменение места и значения традиционных художественных текстов в современной культуре и способствовала текстовому размыванию границ искусства. Последнее обстоятельство, понятно, определило и деконструкцию художественного восприятия.

Развитие культуры информационного общества в конце прошлого века имело следствием появление арт-медиасреды и цифрового искусства. И здесь в процесс взаимодействия публики с художественным артефактом внедрилось новейшее, высокотехнологичное техническое устройство, возможности которого в значительной

степени изменили воздействие того, что представлено, а воспринимающий такое искусство может по своему усмотрению выстраивать ситуацию художественного восприятия.

В то же время современное искусство (и это его очевидное достоинство) с начала прошлого века и по настоящее время активно стремится к поиску новой выразительности и развитию языка, работая в синтезе с другими видами искусства. Практики футуризма по конструированию пространства стиха, живопись светом, светозвуковые инсталляции, визуальная поэзия и цвето-музыка прочно обосновались в мире искусства.

Внутреннее взаимодействие языков искусства имело результатом феномен художественной синестезии. Современное искусство синестетично, оно вбирает в себя различные виды художественного творчества в самых разных комбинациях и формах бытования. Такие внутренние изменения художественного языка предполагают соответственную активизацию сразу нескольких способностей восприятия для понимания искусства.

Актуальное искусство XX и XXI вв., развивая языки художественного высказывания, предпринимает решительное разрушение прежних границ искусства и внедряет художественный артефакт в среду повседневности.

Своеобразное использование «повседневной лексики» в скульптуре, инсталляции, перформансе нашло выражение в таком направлении, как трэш-арт: использование мусора, отходов культуры при создании художественной формы становится способом переосмысления отходов, рождает новое отношение к ушедшему предметному миру прошлой культуры. А возникшие в конце прошлого столетия артпрактики – стрит-арт, паблик-арт, флэш-моб – используют в качестве холста и сцены пространство городской улицы, побуждая к переосмыслению городской повседневности и своего места в ней.

Современное искусство научилось органично соединять банальное и небанальное, деконструкцию и конструкцию, беспорядок и упорядоченность, преобразовывать в эстетическое неэстетическое, стремясь предельно многообразно представить и понять мир современного человека в разных текстах и прежде несовместимых языках.

Ломая границы между художественным и нехудожественным мирами, трансформируя языки, искусство, конечно, дезориентирует восприятие, но и рассчитывает на новую публику, которая была бы способна его понимать вопреки странности и шокирующей непривычности выражения.

Таким образом, художественное восприятие меняется вместе с культурно-историческим изменением эстетических ценностей, искусства. Радикальный пересмотр прекрасного как доминанты художественной формы, произошедший в начале прошлого века в искусстве авангарда, завершился трансформацией всей системы эстетических и художественных ценностей в искусстве постмодернизма в конце века, прочно утверждая в качестве эстетического некрасивое, заумь, абсурд. Современный продукт художественного творчества, художественный артефакт уже не предполагает удовольствие от формы, а в начале второго десятилетия XXI в. на выставках современного искусства во множестве представлены артефакты, не вызывающие и не требующие даже ответного чувства, предполагающие восприятие «головой» и обращения сразу к концепции художника. Понятно, что с изменением природы эстетического и художественного меняется их воздействие на человека и, соответственно, эстетическое и художественное восприятие. Современное искусство, приобретая не свойственную его эстетической ценности форму зауми, безобразного, агрессивного, «выражаясь» новым языком, культивирует новую чувственность, способствующую встраиванию человека в противоречивый мир культуры. Деконструкция искусства предполагает и деконструкцию чувств, другую личность и человеческую чувственность. Можно констатировать в данном случае и кризис чувствования, проявляющийся либо в виде полного отсутствия необходимой реакции на художественный артефакт, либо «зашкаливания» чувств и появления неадекватной эстетической реакции. Разрушение канонов художественного формообразования, использование «профанного языка», размывание границ художественной реальности проявилось в конечном итоге в невозможности вычленения художественного мира и сопереживания ему, что критично для социокультурного статуса искусства как сферы воспроизводства духовных ценностей.

Соответственно возникает потребность понимания новой чувственности и модели эстетического и художественного восприятия, учитывающей лавинообразное наступление художественных текстов и их радикальные лексические и стилистические трансформации.

Проблема новой чувственности, которую культивирует новое искусство, активно обсуждалась художниками авангарда начала XX в. В теоретических работах создателя абстракционизма В. Кандинского утверждается многозначность воздействия красок при восприятии картины [1]. В своей главной работе «О духовном в искусстве» он рассматривает живопись как полисенсорное искусство, в котором главное выразительное средство – краска – вызывает межчувственные ассоциации и возникает «слышание цвета», тактильное ощущение колючего или гладкого, теплого или холодного, наконец, известное выражение: «благоухающие краски» [Там же, с. 24–26]. Абстрактная живопись, таким образом, отказавшись от прямого воспроизведения видимого мира, сумела через соединение в образе ансамбля чувств побудить синестетическое восприятие искусства и попытаться понять мир в невыразимой прежде глубине.

В кинематографии, изучая законы «вертикального монтажа», С. М. Эйзенштейн ввел новое понятие «синэстетика», которую он определил как способность «сводить воедино все разнообразные ощущения, приносимые из разных областей разными органами чувств, как феномен “соизмеримой слиянности”» [2, с. 336, 423].

С 70-х гг. XX в. синестезия становится главным предметом эстетических разработок и деятельности эстетика и практика аудиовизуального искусства Б. Галеева. Он исходил из этимологии составного слова «синестезия»: «син-эстезис», т. е. «со-ощущение», «со-чувствование», а также и «со-представление» и даже «смысл», трактуя корневое основание слова *sense* (англ.) как «сенсорный», «сенситивный» [3, с. 104]. Исследование синестезии Б. Галеев проводил в организованном им в Казани центре «Прометей» и доказывал, что синестетические образы А. Н. Скрябина, Н. А. Римского-Корсакова были не аномалией, а формой невербального мышления и носили художественно-интеллектуальный характер. Вместе

с сотрудниками центра «Прометей» И. Л. Ванечкиной и И. Р. Абдуллиным Б. М. Галеев провел разносторонний анализ цвето-музыкально-поэтической синестезии [4, с. 5–9].

Психологические исследования синестетической чувственности в качестве итога трактуют синестезию как психологическую соотносимость (созерцательность) цвета, звука, слова, формы, а также тактильных, вкусовых и обонятельных ощущений [5, с. 11].

В российской эстетике второго десятилетия XXI в., как показали доклады участников XI Кагановских чтений М. Ю. Гудовой [6, с. 17], С. В. Конанчука [7, с. 28] на тему «Актуальные художественные практики и их теоретическое осмысление» в Санкт-Петербургском государственном университете в мае 2017 г., активно развиваются исследования полиморфной трансформации языков искусства и синестетической трактовки музыкального текста и его восприятия.

Анализ изменений визуального восприятия и его мультисенсорного измерения находится в поле зрения современной зарубежной неклассической эстетики и также активно обсуждались на последнем, прошедшем 24–29 июля 2016 г. в Сеуле, конгрессе Международной эстетической ассоциации, названном «Aesthetics and Mass Culture» («Эстетика и массовая культура»).

Арнольд Берлеант рассматривал причины и характер отказа от свободной эстетической чувственности, характерной для классического искусства: «A case is made for the subvention of beauty by appropriating and distorting the capacities of human sensibility in four ways: through gastronomic co-operation, technological co-optation, emotional co-optation. By appropriating, controlling, and limiting the capacities of human sensibility, these forms of co-optation undermine the free sensibility that is the heart of aesthetic pleasure, thus subverting the possibilities of aesthetic appreciation» («Ситуация такова, что поддержать красоту возможно, сохраняя и трансформируя способности человеческой чувственности взаимосвязанными способами: за счет гастрономического вкуса, технических устройств, обращения к эмоциональному реагированию. Путем присвоения, контроля и ограничения возможностей человеческой чувственности эти

формы кооптации подрывают свободную чувственность, которая является сердцем эстетического удовольствия, что подрывает возможности эстетической оценки») [8, p. 183].

Еом Йонга Тим (Eom Jonga Tijm) посвятил доклад рассмотрению особенностей чувственного восприятия современного корейского искусства (examined peculiarities visual perception in Korean contemporary art), в котором отметил синестетичность современного искусства, его способность вбирать в себя различные виды художественного творчества, в самых разных комбинациях и формах бытования [9, p. 83].

Мультисенсорные измерения при восприятии кинофильмов «в эпоху технической воспроизводимости» (Вальтер Беньямин, 1936) «in the age of mechanical reproduction» (Walter Benjamin's, 1936) анализировала Мэри Висман на круглом столе, который был посвящен проблеме «Роль невизуального в современном искусстве: вкусовые ощущения, обоняние, кинестезия, и тактильность». Mary Wiseman on the Round Table «The role of the non-visual in contemporary art: taste, smell, kinesthesia, and touch» [10, p. 35].

Таким образом, неклассическая эстетика признает, что современное искусство, выражая многомерность и многокрасочность постигаемого мира, очевидно, предполагает межсенсорное чувствование и восприятие. Восприятие современного искусства должно быть направлено на актуализацию его синкретической природы через кооперацию чувств на различном уровне, что способствует формированию у воспринимающего специфической, присущей художнику способности видеть и понимать то, что в обычном восприятии люди не видят и не понимают. Становясь синестетичной, личность готова воспринимать сложнейшую комплексную природу взаимообогащения, взаимопроникновения и взаимоизменения различных форм (видов, жанров искусства) и средств художественной выразительности. Синестетичная сенситивная чувственность и метачувственность становятся необходимыми чертами восприятия современного искусства.

В этой ситуации возникает вопрос об отношении к сложившейся к началу третьего тысячелетия в российской эстетике при рассмотрении искусства как системы деятельности (А. Ф. Еремеев,

М. С. Каган и их ученики – Л. А. Закс и автор данной статьи) трактовке художественного восприятия как диалогического общения. В таком понимании художественного восприятия акцентируется субъект-субъектное взаимодействие, определяющее рождение образа при восприятии искусства как отклик на послание автора через его дополнение субъективным опытом проживания и переживания мира.

Необходимо заметить, что модель художественного восприятия как диалогического общения не противоречит синестезийной модели восприятия современного искусства. Но восприятие искусства как специфическая духовная деятельность в культуре постграмотности при радикальной трансформации языка, институциональной закреплённости и сферы бытования художественности предполагает опору на новую культуру художественного восприятия в ее операциональной и содержательной дифференциации. Для состоятельной художественной коммуникации в культуре постграмотности с точки зрения механизмов восприятия необходим развитый синестезийный чувственный опыт, способность кооперации всего многообразия чувств, кроме традиционных зрения и слуха, понимание многообразия современных культурных практик и активность взаимодействия с актуальными формами культуры. Актуальное искусство, вопреки часто внешне упрощённой форме, обращается к развитому человеку, владеющему различными языками культуры, способному постоянно меняться и обучаться новому. Но искусство по-прежнему рассчитывает на заинтересованного собеседника, способного стать активным соучастником происходящего в образном мире, и в этом случае оно способствует формированию творчески ориентированного субъекта. Искусство нуждается в публике, заинтересованной в игровой творческой деятельности, понимающей ее, направленной на творчество жизни и творчески активной. Именно такая публика искусства органична культуре постграмотности.

1. *Кандинский В. О духовном в искусстве (живопись)*. Из архива русского авангарда. Л., 1990.

2. *Эйзенштейн С. М.* Нравнодушная природа // Избр. соч. : в 6 т. М., 1964. Т. 3.

3. *Галеев Б. М.* Человек, искусство, техника (Проблемы синестезии в искусстве). Казань, 1987.

4. *Галеев Б. М.* О синестезии в эстетике // Современный Лакоон: эстетические проблемы синестезии. М., 1992.

5. *Лупенко Е. А.* О психологической природе явления синестезии. М., 2005.

6. *Гудова М. Ю.* Лингво-морфологический синтез и полиморфные языки в актуальном искусстве // Актуальные художественные практики и их теоретическое осмысление : материалы Всерос. науч. конф. «XI Кагановские чтения». СПб., 2017.

7. *Конанчук С. В.* Новые эстетические методы изучения искусства: музыкальная синестетика // Актуальные художественные практики и их теоретическое осмысление : материалы Всерос. науч. конф. «XI Кагановские чтения». СПб., 2017.

8. *Berleant A.* The co-optation of sensibility and the subversion of beauty // Abstract book «Aesthetics and Mass Culture». July 24–29, 2016 / Seoul National University. Seoul, Korea, 2016.

9. *Eom J.* Art and visual perception: its play on visual perception in Korean contemporary art // Abstract book «Aesthetics and Mass Culture». July 24–29, 2016. Seoul, Korea, 2016.

10. *Wiseman M.* Kinesthetic and tactile responses to work of art // Abstract book «Aesthetics and Mass Culture». July 24–29, 2016 / Seoul National University. Seoul, Korea, 2016.

Раздел 2

ПОЛИКОДИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАЦИИ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ

2.1. Полиструктурность формализации: искусственные языки в эпоху деуниверсализации классической логики

«Золотым веком Логики» назвал прошлое столетие корифей логико-философских исследований Г. Х. фон Вригт, выступая на IX Международном конгрессе по логике, методологии и философии науки (Упсала, Швеция) [1]. Употребление столь лестного эпитета может быть объяснено многими причинами, но две из них, пожалуй, самые главные:

– во-первых, *математизация* и последующая *формализация логики*, сыгравшая ключевую роль в становлении современных информационных технологий, причем порой кажется, что «такого предательства» современной логике никак не могут простить в широкой гуманитарной среде;

– во-вторых, *деуниверсализация классической логики* и пролиферация, т. е. бурный рост множества неклассических систем логики, актуальное научное событие, философско-методологическое [2], да и общекультурное осмысление которого, несмотря на очевидное соответствие современным семиотическим тенденциям, пока только складывается.

Серьезной проблемой представляется то, что современная методология гуманитарного знания с ее явными коммуникативными (антимонологическими) и другими децентрализующими установками, накопившуюся и вполне оправданную неудовлетворенность «традиционной формальной логикой» в борьбе с так называемым логоцентризмом распространяет и на современную логику, которая за прошлый век пережила деуниверсализацию и потому, при определенном ракурсе методологического рассмотрения, сама выглядит флагманом борьбы с «логоцентризмом». Снять это деструк-

тивное противоречие, конечно, важно, но еще важнее предупредить ограничение арсенала методологических возможностей современного гуманитарного знания.

Логический гилеморфизм

Часто, имея в виду специальную научную дисциплину, к термину «логика» применяют эпитет «формальная». Впервые это, по всей видимости, было сделано И. Кантом: «Так как эта чисто формальная логика отвлекается от всякого содержания познания (все равно, чистого или эмпирического знания) и занимается только формой мышления (дискурсивного знания) вообще, то в своей аналитической части она может заключать также канон для разума, форма которого подчиняется твердым предписаниям, и эти предписания можно изучить, только расчлняя действия разума на их моменты, без рассмотрения особой природы применяемого при этом знания» [3, с. 190]. Ставшее некогда привычным, сейчас это уточнение оказывается излишним: и потому, что все философско-интеллектуальные системы, известные под термином «логика», не исключая *содержательных* аспектов обоснования, искали принципы именно *оформления* мышления; и потому, что, несмотря на свободный поиск научного инструментария, именно формальные методы оказались по-настоящему стабильными¹. Последнее иногда становится причиной поспешного мнения о том, что формальная логика не меняет свой облик, «представляя собою пример науки или искусства, сразу доведенного до совершенства гением ее основателя» [5, с. 9]. Представление об абсолютной статичности логики чрезвычайно живуче, несмотря на открытые возможности обильной критики. Особенно часто делают ссылку опять же на И. Канта, утверждавшего, что со времен Аристотеля логике «не приходилось делать ни шага назад, если не считать улучшением устранение некоторых ненужных тонкостей и более ясное изложение, относящееся скорее к изящности, нежели к достоверности, науки. Примечательно в ней также и то, что она до сих пор не могла сделать шага вперед и, судя по всему, она кажется наукой

¹ См., напр., о многообразии логического гилеморфизма: [4].

вполне законченной и завершенной» [3, с. 14]. Отчетливую критику подобных заявлений можно представить, проследив развитие логики до наших дней. Этой науке, безусловно, «приходилось делать шаги», и за два с половиной тысячелетия ее история пережила три крупных периода своего развития, которые можно обозначить как *античная логика* (IV–III вв. до н. э.), *схоластическая логика* (XII–XIV вв.) и *современная логика* (со второй половины XIX в.). Причем всякий раз можно было наблюдать совпадение активных логических исследований с особым положением проблемы языка в философии той или иной эпохи [1, с. 80–81]. Нетрудно увидеть, что если сомнения в динамике логических исследований и были спровоцированы давностью и непростой различимостью первых двух периодов, из соображений удобства иногда объединяемых названием «традиционная формальная логика», то последний период, названный «символическая (или математическая) логика», оказался настолько радикальным, что должен бы был избавить от сомнений.

Однако многие из тех, в принципе немногих, кому предоставлялась возможность ознакомиться с логической культурой в рамках высшего образования, предпринимают, кажется, невероятные усилия, чтобы остаться не особенно-то посвященными в современные таинства «странной и магической науки “Логики”» [6, с. 24]. Впрочем, наблюдаемый даже в образованной и интеллектуально искусенной среде дефицит внимания к многочисленным современным, в том числе и философским, логическим исследованиям легко объясним: освоение прогрессивно увеличивающегося технического материала современной логики – достаточно трудоемкое занятие, требующее затрат физических, когнитивных и временных ресурсов. Отсюда еще более очевидным становится то, что «в нынешней ситуации беспокоит не столько некомпетентность некоторых философских интерпретаций таких известных результатов, как теорема Геделя, сколько нежелание (или неспособность) многих философов, следуя Сократу, признать всю меру своей некомпетентности» [7, с. 36].

Итак, хорошо известно, что еще в Античности, по всей видимости, даже до Аристотеля и стоиков, придавших логике статус преподаваемой дисциплины, но у них уже максимально отчетливо,

возникло понимание *логической формы* как такой семиотической структуры языкового контекста, которая позволяет определить как *логически истинные (общезначимые)* высказывания, т. е. истинные в силу своей формы, а не содержания, о котором в них идет речь, так и отношение *логического следования*, где одни высказывания являются истинными всегда, когда истинны другие, и отношение это опять же обеспечивается исключительно формой участвующих в нем высказываний. Логическая форма – важнейшее понятие для установления нормативного характера логики, но оно отнюдь не детерминирует ограничение области логического классической логикой, не придает последней статус универсального метода анализа.

Формализация логики

В середине XIX в. формальная (в указанном выше смысле) логика, разработанная еще в Античности, начинает находить корректное выражение в своем математическом виде: сначала (А. де Морган, Дж. Буль и др.) лишь как уточнение традиционной логики (*Schullogik*) в виде *логики высказываний* и *логики классов* (по сути, логики одноместных предикатов); к рубежу веков (Г. Фреге, Б. Рассел, А. Уайтхед, Д. Гильберт) произошло и некоторое, весьма относительное расширение области логического, поскольку в *логике предикатов* в целом стали изучаться также формы реляционных суждений, отражающих отношения (многоместные предикаты) между предметами и основывающиеся на таких суждениях выводы.

Математическая логика стала современной формой логических теорий, научная разработка и адекватное изложение которых вне ее символизма теперь уже не могут быть состоятельными. Символизация как переход от естественного языка к языку искусственному² активно использовалась в этом процессе обновления логики, хотя сама по себе не была чем-то абсолютно новым в ее

² «Символический язык» – закрепившийся в употреблении, но весьма условный термин для обозначения искусственных языков, так как и любой естественный язык, безусловно, в синтаксическом аспекте есть последовательность символов.

истории. Искусственный язык имеет ряд прагматически привлекательных характеристик: ликвидирует многозначность, столь характерную для естественного языка; обеспечивает высокую степень обозримости записи, т. е. выполняет роль стенографии; стремится в структуре языковых выражений адекватно выразить структурные взаимоотношения изучаемых объектов. Однако это лишь прагматически привлекательные, но отнюдь не необходимые для анализа интеллектуальных процедур свойства знаковой системы. Потенциал символизации, использования искусственных языков в полной мере раскрывается в возможности формализации³. Современная логика конструируется именно как формализованная система, где логические процедуры, прежде всего процедуры перехода от посылок к следствию в рассуждениях, представлены процессами манипуляции с символами, т. е. в каком-то смысле процесс мышления (теоретическое представление о нем) замещается процессом исчисления.

Однако сама по себе математизация традиционной логики не предполагает автоматического пересмотра ее классических принципов, например, *принципа двужначности* или *принципа экстенциональности*. Математическую (аксиоматическую) форму первой приобрела, разумеется, классическая логика, но именно проблемы ее дальнейшего теоретического развития в виде формализма (например, ряд ограничительных теорем) спровоцировали более пристальное внимание к экспликации семантики ее языка. Этот *интрологический* аспект и послужил одной из важнейших причин деуниверсализации классической логики [8]. Дело в том, что при определенных (метатеоретических) интенциях научного исследования допустимо и даже эффективно рассматривать исчисление, в котором находят выражение законы и принципы логического мышления, автономно, т. е. неинтерпретированно, просто

³ Следует уточнить, что принципиально символизация и формализация не обуславливают друг друга: символизация без формализации весьма распространена в семиотической культуре – музыкальная нотация, химическая формульная запись и многое другое; формализация без символизации, т. е. на фрагменте естественного языка, вполне возможна, хотя и будет прагматически затруднительна, неудобна.

как конструктивный объект, своего рода пасьянс, представляющий собой систему символов, правил образования их последовательностей и правил операций с последними (правил преобразования). Такой подход не предполагает отождествления исчисления как системы манипуляции символами и логики как системы осмысленных интеллектуальных процедур. Стремление к подобному отождествлению, и, разумеется, не без основания, приписывалось логическому позитивизму времен знаменитого *das toleranz Prinzip* Р. Карнапа [9], но совершенно ошибочно, несправедливо переносилось порой (в пылу антипозитивистской полемики) на весь формально-аксиоматический, семиотический по своей природе подход в целом. Само по себе исчисление, в том числе и исчисление классической логики, как чисто синтаксическая система может быть трансформировано, например, обобщенно (различные способы обобщения могут привести к эквивалентным формализованным системам), но это не означает, что каждый результат такой трансформации представляет какую-либо логику. Логика не есть исчисление, а лишь выражается в нем.

Следует помнить, что различного рода обобщения весьма характерны для развития научного знания. Обобщение традиционных геометрических представлений привело, например, к понятию многомерных пространств, что само по себе не обязывает (но и не запрещает) приписывать реальные свойства произвольному пространству, имеющему более трех измерений. Многомерное пространство, формально понимаемое просто как система зависимостей, может быть проинтерпретировано на самых различных, не обязательно геометрических, предметных областях. «Геометрическая» аналогия с обобщением логических исчислений здесь вполне уместна еще и потому, что как евклидова геометрия не оказалась единственной, так и классическая логика не оказалась универсальной.

Деуниверсализация классической логики

Парадоксальным образом именно синтаксическая работа с логическими исчислениями, когда преимущество символизации языка реализуется в его формализации, т. е. в выражении содержательных (коммуникационных, мыслительных) операций посред-

ством манипуляции символами, спровоцировала исследования семантики искусственных языков логики⁴.

За прошедший век широкое распространение получили исследования *модальной* и *интенциональной* (шире – *неэкстенциональной*) *логики* [11], системы, ограничивающие те или иные законы и принципы классической логики, и в этом смысле ослабляющие ее, образовали спектр собственно *неклассических логик* [12]. Развитые семантики интенциональных логик (алетических, эпистемических, деонтических, временных и многих других) релятивизировали понятие *истины*, например, относительно «возможных миров»⁵, неклассические логики (многозначная, интуиционистская, паранепротиворечивая, релевантная и многие другие) релятивизировали понятие *общезначимости (логического закона)* и координированное с ним понятие *логического следования* относительно различных (альтернативных) логических систем.

К сожалению, в преподавании, а значит и в общекультурном понимании логики, это существенное расширение сферы логических исследований осталось практически незамеченным: «...логику как университетскую дисциплину постигла та же судьба, что и этику. Этика возникла <...> в классической античности как изучение различных форм превосходности (*excellence*). Эти типы превосходности были не только моральны в нашем смысле, но и включали различные формы общественного, военного и умственного превосходства (*superiority*). <...> Увы, на пути к викторианской морали произошла забавная или скорее печальная вещь. Специалисты по этике перенесли акцент с социальной и моральной превосходности на избежание моральных ошибок, на сохранение собственной добродетельности. ...Кажется, что похожие ошибки совершаются в нашем современном преподавании логики <...>

⁴ Характерно семантическое обобщение двузначных матриц, определившее многозначную логику (Я. Лукасевич, С. Клини, Э. Пост и др.) [10]: любой такой матрице может быть поставлено в соответствие аксиоматическое исчисление, но не наоборот.

⁵ Кроме *семантики возможных миров* (в своих реляционных или окрестностных версиях), разработаны и другие виды семантик (*ситуационная семантика*, *теоретико-игровая семантика* и пр.), что требует детального рассмотрения.

представление о логике как изучении превосходности в рассуждении было постепенно забыто. В значительной степени его заменил акцент на непогрешимости логического рассуждения, на избегании ошибок в логике, чтобы не сказать – сохранение собственной логической добродетельности» [13, с. 105–106].

Логика в связи с деуниверсализацией, безусловно, не утратила своего нормативного характера полностью, но ее понимание как *науки о должном* подверглось значительным трансформациям. В сложившейся за XX в. ситуации сосуществования логических систем различного типа возникла потребность в пересмотре традиционных, преимущественно теоретико-познавательных взглядов на логические исследования, в новом общенаучном осмыслении проблем логического анализа [2]. Наблюдается расширение традиционной сферы применения логических методов: к контекстам чистого математического знания добавляются имеющие очевидный интенциональный характер контексты естествознания, инженерного знания, социальных и гуманитарных наук. В связи с глубокими изменениями в принципах методологической рефлексии над особенностями современного научного знания конфликтность ситуации сейчас настолько высока, что взаимоисключающие точки зрения получают свое обоснование и развитие, порой игнорируя даже самую возможность понимания друг друга. Характерно, что, например, с одного полюса наблюдается стремление исключить современную логику из структуры и содержания гуманитарного знания⁶, с другого – логическая составляющая в методологии гуманитарных наук активно разрабатывается: логика действий [16], эпистемическая логика [17], логика норм [18] и др. Основная причина указанной конфликтности – в гипертрофированно монологическом понимании логики, в забвении ее коммуникативных корней.

⁶ В качестве примера: «Язык, который рассматривает себя как полностью переводимый, способный к формализации в терминах логики в форме аксиом, дедукций, заключений, теорем, стремящийся свести множество значений к одному... сведен к манипулирующему контролю “знающего субъекта” и является языком, лишенным всякой игры и удовольствий» [14, с. 140]. В качестве контрпримера: «Logica Ludicra» [15], где представлена в том числе и релевантность теоретико-игровых методов построения семантик ряда неклассических логик.

И дело не только в том, что легко ретроспективно проследить своего рода «рождение логики из духа полемики». Регулятивной идеей здесь выступает *полемическая ситуация*, ситуация активного несогласия участников коммуникации друг с другом – основной предмет той сферы интеллектуальной и духовной деятельности, которая стала называться *полемикой*. Несложно установить генетическую связь полемики с логикой: полемика рассматривает общение в ситуации неудовлетворенности позицией собеседника; среди других аспектов полемика порождает анализ выразительности речи – *риторику*, вырабатывающую средства речевого воздействия; из базовых разделов риторики, а именно в рамках инвенции (изобретения) – как учение об аргументах, в рамках диспозиции (расположения) – как структура демонстрации (обоснования), вырастает, ограничиваясь в предмете средствами убедительной и доказательной речи, теоретическое осмысление практики *аргументации*; логика же в этом аспекте являет собой, по происхождению, элитную часть теории аргументации, вырабатывая специальные методы анализа рассуждений. Таким образом, полемическая ситуация остается «территорией» исследования наук коммуникативного характера, генетически связанных «артикуляцией мысли в языке» [1, с. 83]. Но становление аргументативных практик – это лишь частный, хотя и очень важный, аспект из многих *экстралогических* аспектов становления логических исследований, имеющий место наряду с другими внешними стимулами: логический анализ языка, где традиционные исследования суждений о фактах (положениях дел) дополняются такими языковыми формами, как вопрос, повеление, норма и др.; когнитивные исследования; развитие теоретического знания, прежде всего доказательной математики, стимулирующей конструктивистские направления в логике, но также и, например, логики квантовой механики; технических приложений (теория релейно-контактных схем, информационные технологии) и др. Не менее важными в теме реинтерпретации нормативности логики являются *интрологические* и *металогические* аспекты ее развития [8].

В современных исследованиях дискурса как коммуникативного события [19], наряду с традиционным рассмотрением гносео-

логического характера, коммуникации все более определенно придается онтологический статус. Сохранение общности позиций позволяет включить вопрос философии логики об онто-гносеологических основаниях логического анализа в широко исследуемое поле проблем теории дискурса и практики коммуникативных стратегий. Учение о дискурсии активно реализуется в философии, социологии, когнитивном анализе, семиотике и прежде всего учитывает внешнюю (предметную, социальную) и внутреннюю (ментальную, личностную) обусловленность речевых высказываний. Поэтому осмысление метафизических оснований логического анализа как дискурсивной практики методологически значимо. Традиционное видение нормативного характера логики при этом существенно трансформируется. Понимаемая как «средство для предохранения от ошибок или заблуждений» [5, с. 30] в рассуждениях, сохранив функцию теоретической платформы для методов удовлетворения потребности в этом средстве, современная логика утратила прежнее упование на универсальность и неизменность классических принципов, требующих ригористических допущений в построении формальных систем, применяемых для анализа различных контекстов. Прежняя предохранительная функция в современной логике приобрела герменевтический оттенок, предвеля логический анализ выяснением тех онтологических и гносеологических предпосылок семантики конструируемого языка, которых требует анализируемый контекст. Таким образом, логический анализ как особая система речи и действия предполагает свою субстантивацию, которая производится в силу социальной потребности избегать деструктивных конфликтов, разрушающих самобытность, уникальность различных контекстов культуры.

При имеющейся на сегодняшний день пролиферации неклассических систем логики в виде исчислений особенно остро становится вопрос об обосновании того, что отдельный формализм правомерно представляет какую-либо логику как особую систему интеллектуальных процедур. Для этого следует обратиться к анализу того, как по существу зависят отдельные логические законы и принципы от принимаемых (или отбрасываемых) предпосылок языка конкретной логики. Различение онтологических и гносеологических

предпосылок в логической семантике обладает долей условности. Но все же можно отметить, что онтологическим характером обладают, например, вопросы о семантическом статусе положений дел или о свойствах предметов.

Будучи формальной, логика абстрагируется от *конкретного* содержания суждений и понятий, что не закрывает вопроса о зависимости ее законов от *общих* свойств положений дел и мыслимых предметов. Признание такой зависимости может лежать как в основе известной аристотелевской (классической) логической парадигмы, так и в основе обоснования деуниверсализации классической логики: если онтологически допускаются свойства общие для всех положений дел и предметов, то конституируется лишь универсальная логика; если такое допущение онтологически неприемлемо, то законы различных логик, учитывающих многообразие контекстов, могут зависеть от различия свойств, общих только для определенных групп положений дел или предметов. Так, наряду с возможностью классической логики возникает возможность и ряда логических систем, отличных от нее по своим законам и принципам, не универсальным теперь, но и не утратившим своего формального характера, т. е. независимости от конкретных свойств отдельных положений дел или предметов, от конкретного содержания в контекстах областей применения.

Гносеологические предпосылки, основывающиеся на отношении мысли (суждения) к действительности, определяют в семантике те законы и принципы логики, от которых зависит характер истинностной оценки суждений, характер актов утверждения и отрицания суждения, специфика отношения логического следования и многое другое. Например, принимаемый или не принимаемый той или иной логикой *закон непротиворечия*, когда он зависит от гносеологических предпосылок, имеет следующую формулировку: никакое высказывание не может быть и истинным, и ложным, т. е. является запретом на пресыщенные оценки высказываний. Если же учитывать зависимость рассматриваемого закона от онтологических предпосылок, формулировка его будет, например, такова: два противоречащих суждения не могут быть истинными, а его предпосылкой будет являться представление о том,

что онтологически никакое свойство (предикат) не может и принадлежать и не принадлежать предмету⁷. Для деуниверсализации классической логики оказалось важным выяснение лежащих в ее основе (довольно ригористических) онтологических и гносеологических допущений и критика их абсолютизации. Этот критический подход сейчас распространяется на весь логический универсум.

Исходя из вышесказанного, можно осуществить уточняющий пересмотр нормативности традиционного определения логического анализа и дать следующее определение: *логический анализ* – это вид дискурсивной практики, заключающийся в применении к оценке корректности и эффективности контекстуально-определенных интеллектуальных процедур (рассуждений, дефиниций, классификаций и др.) формального аппарата логических систем с установленными онтологическими и гносеологическими предпосылками семантики их языков.

Такое определение исключает абсолютизацию одного формального аппарата (классической или любой другой) логики и предполагает возможность выбора среди логических систем различного типа. Конечно, следует признать, что степень и объем экстралогических запросов к современным логическим исследованиям превосходят возможности их реализации как в теоретическом плане, так и в прикладных областях, что, впрочем, стоит воспринимать вполне оптимистично – как стимул к решению актуальных проблем.

* * *

Указанная выше высокая оценка успехов логики в философии XX в. неожиданно компенсируется заявлением фон Вригта, что логики не будет среди ведущих направлений в философии первого века III тысячелетия [1, с. 89]. Уважение к автору этой реплики, повлиявшему на развитие логики в самых различных ее областях, не позволяет проигнорировать столь пессимистическое заявление. Некоторые считают, что мысль была выражена просто неудачно,

⁷ См. об этом подробнее в [20].

излишне ригористично, другие же видят здесь указание на смену теоретического акцента логических исследований акцентом прикладным, даже в связи с успехами информатизации технологическим. Прикладные исследования (экстралогический аспект), безусловно, важны для любой науки, но проблемы, с которыми логика вошла в новое тысячелетие, имеют именно теоретический, в значительной мере философский, а порой и общекультурный характер. Прежде всего есть основания, рассмотренные нами выше, в существенном пересмотре нормативного характера логики в соответствии с многообразием, даже пролиферацией логических систем⁸, и в этом смысле логике необходим «подлинный век критики» ее научного и культурного статуса. Во-первых, не стоит преувеличивать практическую (инструменталистскую) роль логики, причем не только в технически ориентированных областях знания. Когда, к примеру, Ст. Тулмин говорит, что «логика является обобщенной юриспруденцией» [22, с. 7], необходимо помнить об ограниченности контекста его вполне уместного в определенном смысле заявления. Во-вторых, не стоит абсолютизировать и теоретическую чистоту логики. Нередко встречается скептический взгляд на саму возможность какого-либо обоснования логики, опирающийся на незрелое представление о почти «религиозной святости» либо логических законов (что устарело), либо методов (обычно теоретико-множественных) построения логических систем.

Слова Я. Лукасевича: «...сколько бы я ни занимался даже мельчайшей логической проблемой, ...всякий раз меня не покидает чувство, что я нахожусь рядом с какой-то мощной, неслышанно плотной и неизмеримо устойчивой конструкцией. Эта конструкция действует на меня как некий конкретный осязаемый предмет, сделанный из самого твердого материала... Ничего я в ней изменить не могу, ничего сам произвольно не создаю, но изнурительным трудом открываю в ней все новые подробности, достигая

⁸ «...Несмотря на то, что современная ситуация характеризуется пролиферацией логических систем, дебаты по поводу логического плюрализма не утихают. И главную проблему в связи с этим составляет вопрос о том, являются ли эти логики соперничающими, или же они образуют одно огромное дружное семейство» [21, с. 23–34].

непоколебимых и вечных истин. Где и чем является эта идеальная конструкция? Верующий философ сказал бы, что она в Боге и является Его мыслью» [23, с. 232], – наполнены глубоким смыслом, но эти слова не относятся ни к одной из осуществимых систем. Логика полагается (явно или нет) в основу любого анализа, но это никоим образом не оправдывает намерение ставить ее саму вне всякой критики. Говоря об особом статусе логики в науке, следует отметить принципиально авторефлексивный характер ее знания: **логика обосновывает принципы обоснования**, т. е. логика определена общей способностью разума строить интеллектуальные процедуры **независимо от всякого опыта**. Таким образом, постановка вопроса о возможности логики, определение источников и границ логического анализа в различных контекстах, к чему приводит де-универсализация классической логики, осуществимы лишь с позиций **критики** самого **чистого разума**. Общая идея такой критической установки, а именно: исследование границ применения наших познавательных способностей в рамках обсуждаемой проблемы соответствует пониманию построения локальной (неуниверсальной) логики как стремления «сконструировать схему для рассуждений, скорее подходящих для простых смертных, чем для ангелов» [24], и этот агностицизм контекстуален, причем вполне «в духе Канта».

Полагая само собой разумеющейся общественную действенность логики, когда в современной ситуации сама же эта действенность не может быть осознана вне признания социального и культурного многообразия, трудно избежать противоречия с таким немаловажным, но отнюдь не популярным аспектом гуманизма, который, как нам представляется, радикально заявлен словами «господина Теста», талантливой и совершенно невыносимой персонажа Поля Валери: «Следует просто-напросто помнить, что между людьми существует лишь два вида отношений: логика и война. Всегда требуют доказательств – это элементарная вежливость, которую люди обязаны соблюдать по отношению друг к другу. Если вам в ней отказывают, знайте, что вы подвергаетесь нападению, и вас пытаются принудить к повиновению, не стесняясь в средствах» [25, с. 66]. Как же быть? Торопливые устремления избавиться от всяких стан-

дартов рациональности, как и жесткие требования раз и навсегда подчиниться предзаданным правилам, имеют одинаково горький привкус социальной памяти. И здесь обнадеживает готовность современной логики быть по-философски критичной в поиске новых стандартов рациональности.

1. *Вригт Г. Х. фон.* Логика и философия в XX веке // Вопр. философии. 1992. № 8. С. 80–91.
2. *Alternative logics: do sciences need them? / ed. P. Weingartner.* Berlin ; Heidelberg ; New York, 2004.
3. *Кант И.* Критика чистого разума // Кант И. Сочинения : в 8 т. М., 1994. Т. 3.
4. *Драгалина-Черная Е. Г.* Неформальные заметки о логической форме. СПб., 2015.
5. *Минто В.* Дедуктивная и индуктивная логика. Екатеринбург, 1997.
6. *Карпенко А. С.* Учитель // Логические исследования. М., 1997. Вып. 4. С. 20–24.
7. *Хинтиikka Я.* Логика в философии – философия логики // Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. М., 1980. С. 35–67.
8. *Кислов А. Г.* Неклассические логики: аспекты деуниверсализации // Эпистемы. Вып. 10: Неклассическая наука. Екатеринбург, 2015. С.74–81.
9. *Carnap R.* Logische Syntax der Sprache. Wien, 1934.
10. *Карпенко А. С.* Многозначные логики: Логика и компьютер. М., 1997. Вып. 4.
11. Семантика модальных и интенциональных логик. М., 1981.
12. *Priest G.* An Introduction to Non-Classical Logic. Cambridge, 2008.
13. *Хинтиikka Я.* Действительно ли логика – ключ ко всякому хорошему рассуждению? // Вопр. философии. 2000. № 11. С. 105–125.
14. *Жеребкина И.* Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии. СПб., 2007.
15. *Васюков В. Л., Драгалина-Черная Е. Г., Долгоруков В. В.* Logica Ludica: аспекты теоретико-игровой семантики и прагматики. СПб., 2014.
16. *Блинов А. Л., Петров В. В.* Элементы логики действий. М., 1991.
17. *Hintikka J.* Knowledge and Belief: an Introduction to the Logic of two Notions. Ithaca ; New York, 1962.
18. *Лисанюк Е. Н.* Развитие представлений о нормах в деонтической логике // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. 2010. Т. 8, вып. 1. С. 147–152 (Сер. Философия).

19. *Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
20. *Васильев Н. А.* Логика и металогика // Васильев Н. А. Воображаемая логика. Избранные труды. М., 1989. С. 94–123.
21. *Васюков В. Л.* Последствия логического плюрализма: глобальный и локальный аспекты // Логические исследования. М., 2003. Вып. 10. С. 23–34.
22. *Toulmin St.* The Uses of Argument. Cambridge, 2003.
23. *Лукашевич Я.* В защиту логики // Философия и логика Львовско-Варшавской школы. М., 1999. С. 219–232.
24. *Да Коста Н., Френч С.* Непротиворечивость, всеведение и истина (или попытка сконструировать схему для рассуждений, скорее подходящих для простых смертных, чем для ангелов) // Философские науки. 1991. № 8. С. 51–68.
25. *Валери П.* Юная парка : стихи, поэма, проза. М., 1994.

2.2. Визуальный образ в дизайне, рекламе и искусстве в культуре постграмотности

Рассматривая дизайн, рекламу и искусство как визуальную коммуникацию, необходимо проанализировать генерацию визуальных образов в современной культуре. Возможны ли уникальные визуальные образы в рамках культуры постграмотности и как происходит их генерация в дизайне, рекламе и искусстве?

Доминирующая реальность сегодня – реальность визуальная, время от времени дополненная словами. Визуальное – это быстро и понятно, легко воспринимается за счет большей универсальности визуального языка. Активное повсеместное использование визуального стало возможно за счет развития технических средств. На сегодняшний день визуальная коммуникация преодолела технические и отчасти культурные сложности, связанные с созданием, тиражированием и распространением информации, заключенной в визуальную форму. В культуре постграмотности наблюдается отход во многих сферах массовой культуры от чисто вербальной презентации информации в сторону перевода ее в визуальные формы, примером тому является инфографика как способ визуализации

данных. Исключительно вербальный способ подачи информации может считаться на сегодняшний день элитарным, классическим, традиционным, с налетом несовременности и невозможности освоить его в силу невозможности сконцентрироваться на большом тексте. Визуальное захватывает информационное пространство, так как любой индивид, даже не обладающий знаниями в области графических программ, вполне может стать автором сообщения в визуальной коммуникации, просто выложив в социальную сеть фотографию со свадьбы друга, которая станет мемом в силу отраженного актуального визуального образа. Нарциссизм, проявляющийся в большом количестве фотографий в современной культуре, создает супернасыщенную визуальными образами среду. Индивид, обладающий определенными навыками работы с визуальной информацией, не ограничен в своих возможностях по генерации визуальных образов. Программы, помогающие сверстать книгу, смонтировать фильм, создать анимацию и собственный сайт и т. п., расширяют возможности человека использовать визуальную коммуникацию с позиции автора.

Визуальная коммуникация – это передача информации посредством визуального языка (изображений, знаков, образов, типографики, инфографики и т. п.) и визуального восприятия (органов зрения, психологии восприятия и т. п.).

Обычная схема коммуникации:

***автор – сообщение – кодирование –
информационный канал – раскодирование – получатель***

соответствует процессу визуальной коммуникации, особенностями является лишь то, что процесс происходит через визуальный канал восприятия информации и часть коммуникации происходит на бессознательном уровне, что вызывает большое эмоциональное воздействие на получателя информации, когда бессознательная часть автора визуального образа и бессознательного потребителя образа начинают взаимодействовать в процессе коммуникации. Примером этого служат рекламные ролики, которые должны вызвать желаемые эмоции, а не передавать информацию, которая вторична по отношению к эмоциям.

Постграмотность как культура созидания и освоения текстов. С развитием современных технологий автором сообщения может выступать не только профессионал, эксперт или человек, которому за это заплатили деньги, а человек, который делает это в свободное время в качестве развлечения. Об этом свидетельствуют конкурсы альтернативных постеров к фильмам, фанфики, фанарты и т. п. СМИ, маркетинговые, рекламные и дизайнерские агентства могут использовать любительские креативы уже в профессиональной сфере. Кроме того, любой пользователь интернета, потенциальный создатель визуальных объектов – все это расширяет понятия авторства – это не только профессионал-художник, а любой умеющий выложить фотографию в сети или добавляющий на нее некий поясняющий текст, меняющий смысл картинки.

Кроме того, меняется коммуникативная модель коммуникации – она становится двусторонней симметричной – интерактивной. Это проявляется не только в маркетинговых исследованиях, проводящихся с целью изучения целевой аудитории, но и в возможности целевых аудиторий изменять саму коммуникацию, преобразовывать ее, влиять на ее характер и отдельные черты.

В визуальной коммуникации визуальное преобладает, вербальное может присутствовать, когда оно есть, оно дает объяснение, но и само также может быть воспринято своей визуальной стороной через шрифт, цвет, типографику и т. д.

Рассматривая визуальную коммуникацию, следует понимать: «Всякое изображение воплощает в себе некоторый способ видеть» [1; 2], и этот способ видения мы можем извлечь из визуального объекта, который может пережить эпоху создания и создателя (как в классическом искусстве) и показать специфическую точку видения ее создателя [1]. Не исключение и современные виды визуальной коммуникации – искусство, прежде всего изобразительное, дизайн и реклама.

Развитие дизайна, рекламы и искусства сформировало визуальную культуру современного человека, живущего в эпоху постграмотности.

Изобразительное искусство в XX в. размывает границы жанра и классической эстетики, уходя от гедонистической телесной

чувственности к концептуальной гедонистичности. Власть искусства утрачена, оно больше не определяет и не формирует новые тренды в понимании человека, не претендует на глобальную роль преобразования общества посредством искусства. Поиски новизны и экспериментирование с формой, цветом, материалами и техниками, синтезом искусств приводит искусство в XXI в. к ситуации невозможности объективно оценить произведение искусства. Критериями становятся: концептуальная сложность и новизна; субъективное «мне это нравится»; материальное отношение «это известный художник (его картины дорого стоят)».

В XIX в. из изобразительного и прикладного искусства, отпочковываются дизайн и реклама, обладающие практической направленностью продавать товары и услуги, имидж компаний. Они наследуют от искусства визуальный язык, коды, символы, образы, а также открытые в ходе истории искусства законы визуального восприятия. И главное, наследуют элемент творчества, который присутствует в дизайне и в рекламе, хоть и в меньшем объеме.

Реклама использует визуальный язык и принципы репрезентативности классического искусства и одновременно с этим заточена под утилитарную функцию – она должна способствовать продажам и созданию положительного имиджа товара, услуги или компании. Все визуальные компоненты рекламы, в том числе и рекламный визуальный образ, должны быть подчинены практическим целям [3].

Дизайн – это смешение утилитарного и эстетичного. Утилитарная красота или красивая функциональность. Дизайн не просто делает вещи красивыми и приятными для глаза, он должен обеспечить их *usability* – удобство использования, без этого ни один самый креативный привлекательный дизайн не будет востребован [2].

Современное изобразительное искусство, включая фотографию, кинематограф и анимацию, дизайн и реклама составляют перенасыщенное визуальными образами пространство, в котором обитает человек в культуре постграмотности. Постграмотность включает в себя множество слоев:

- владение языками: полилингвизм – знание множества языков культуры, но очень в упрощенном и актуализированном варианте. Владение визуальными языками искусства (изобразительное

искусство, включая фотографию, кинематограф и анимацию) классического и современного на уровне массового пользователя, актуальным визуальным языком дизайна, рекламы; кроме, того, владение вербальными языками – это национальный язык и в большинстве случаев актуален английский;

- знание современных медиа (СМИ), медиаграмотность – понимание того, как происходят генерация и транслирование информации, особенно важным элементом на сегодняшний день является знание интернет-пространства в разных его форматных и тематических разветвлениях, умение использовать и генерировать его недостающие функции;

- грамотность с точки зрения знания текстов культур, в том числе и визуальных («Джоконда» Л. да Винчи), урезанное, узкое знание для масс и постепенное усложнение уровня на групповом («фанатском») и экспертном уровнях для очень небольшой доли населения. Каждый из этих уровней доступен при наличии желания овладеть ими. Также на уровне контента грамотность – это не только умение найти информацию и правильно ее использовать, а также умение оценить ее качество, достоверность, уровень, разнообразие и т. д.;

- дискурсивно-семиотическая грамотность – понимать высказывания и извлекать смыслы, в том числе и из визуальных объектов.

Зрение первично по отношению к речи, визуальное впереди вербального. Видеть – значит понимать, жить внутри, речь – всего лишь попытка объяснения видимого, его конкретизация. И объяснение не всегда совпадает с визуальным, особенно в ситуации, когда спадает доминирование глобальных объяснений (религиозных, идеологических, научных), а на их место приходят субъективные, мифологические, сиюминутные объяснения, а это еще более провоцирует господство ситуативного визуального почти без слов [1; 3; 4]. Использование визуального канала уже само по себе определяет суть и специфику сообщения, так как средство коммуникации есть сообщение (М. Маклюэн). Так доминирование визуальных СМИ приводит к смене типа успешного и популярного политика: от «политика-оратора», чей политический вес был тесно связан с умением обращаться со словом, к харизматичному «политику-

актеру», чья главная задача и заслуга – хорошо выглядеть на видео- и фотоизображениях.

В каждом объекте визуальной коммуникации можно выделить несколько уровней сообщений, которые он транслирует получателю. На первом уровне их два: вербальный и визуальный. Вербальное уменьшает разнообразие возможных интерпретаций и связывает несколько визуальных объектов в ряд сюжетом. Вербальное также позволяет нам осуществить выбор правильного уровня восприятия изображения, и именно посредством его общество транслирует общепринятые нормы, мораль и идеологию. В самом визуальном уровне Р. Барт, анализируя рекламу фирмы «Пандзани», выделяет еще два уровня сообщений:

– **денотативный** (буквальный) **уровень** изображения есть воплощение знака, который основан на подобии изображаемого объекта и изображения.

Иконический знак фотографии особенный, поскольку в нем отсутствует код, а соответственно это изображение может быть прочитано любым человеком, поскольку сохранено отношение максимального подобия. Именно поэтому использование фотографии столь широко распространено в рекламе, устранение сложного кода приводит к точному, привлекательному и не требующему специальных усилий пониманию изображения, что является принципиально важным для создания эффективной рекламы;

– **коннотативный** (символический) **уровень** изображения гораздо более сложный, и он также присущ иконическому знаку. С его помощью мы имеем возможность прочесть любое изображение не только буквально, но и вложить в него свои дополнительные смыслы. При этом любое привнесение дополнительных смыслов в изображение так или иначе легитимировано обществом, поэтому смысловые неожиданности исключаются, по мнению Р. Барта [5]. Однако в ситуации постмодерна дополнительные смыслы не только возможны, они бесконечно порождаются индивидуальным субъективным опытом индивида, а посредством медиа становятся общедоступными. Сегодня любой классический текст может выступать объектом для создания абсолютно шизофренических интерпретаций, которые найдут своих последователей в сети.

Количество возможных дополнительных смыслов увеличивается по мере роста активности межличностного и межкультурного взаимодействия посредством интернета, коммуникация в котором более комфортна и проста. Также и в процессе брэндинга происходит привязывание продукта к тому или иному объекту символического мира, т. е. мы сами создаем определенные ассоциативные связи, которых изначально не существовало.

Коннотативная насыщенность изображения напрямую зависит от уровня эрудиции смотрящего. «Изображение (в его коннотативном измерении) есть некоторая конструкция, образованная знаками, извлекаемыми из разных пластов наших словарей (идиолектов), причем любой подобный словарь, какова бы ни была его “глубина”, представляет собой код, поскольку сама наша психея (как ныне полагают) структурирована наподобие языка» [5]. Взаимосвязь между знаками и значениями, по мнению Ф. де Соссюра, условна, поэтому необходимо установить способы понимания и восприятия знаков. Для этого мы используем коды. Коды – способы понимания знаков – могут рассматриваться как система условностей и обычаев, предлагаемая нашей традицией. Некоторые коды выступают как свод неких законов и правил, например, знаки дорожного движения. Некоторые коды мы усваиваем в процессе аккультурации и социализации (символика цвета, религиозная символика и т. д.). Также устоявшиеся мнения и стереотипы часто существуют на неосознанном уровне, что не мешает им влиять на наше восприятие объектов и их значение для человека. Многие из кодов связаны с визуальным восприятием, физиологией зрительного процесса.

Свое осмысление фотоизображения, уже более философичное, Р. Барт продолжил в работе «Camera lucida». Там он вводит семиотическую описательную схему *studium/punctum*. *Studium* – это социально-культурное поле, в рамках которого и происходит осмысление, понимание, удовольствие. *Punctum* представляет собой нечто иное. Это случай, укол, который разбивает *studium*, нацеливается на смотрящего и делает ему больно, актуализирует нечто запечатленное для смотрящего, задевает его. В этой схеме зафиксирована модель креативной рекламы – той, которую мы видим на конкурсах, по той же схеме создается социальная реклама.

Схема *studium/punctum* позволяет Р. Барту развернуть два диаметрально противоположенных поля восприятия, такие как общее пространство, направленное вовне и выполняющее коммуникативную функцию, заданную культурными параметрами, а соответственно, отсылающую к производственно-потребительскому обществу. И личный, психоаналитический пласт, который, актуализуясь в процессе восприятия изображения, может стать отправной точкой для работы памяти, а может вскрыть общественный стереотип, разрушить мифологический конструкт. По такому принципу функционируют в культуре постграмотности мемы. Мем может быть визуальным или вербальным, чаще всего происходит соединение вербального и визуального, поскольку оно обладает максимальной информативностью. Изображение может быть одно, а вот слова на нем могут меняться, чтобы потребитель информации раскодировал сообщение с нужным нам результатом.

Знаки воспринимаются в некоем контексте, который включает другие знаки и символы – эти комбинации мы и называем образами. Образ – комбинация знаков и символов, каждый из которых имеет свое значение, в некоторых образах имеется множество различных уровней значения и взаимодействий между ними. Образы не возникают сами по себе, их создают и презентуют с помощью множества различных средств. Они должны исполнять множество различных функций и определенным образом воздействовать на потребителя информации.

Поиски нового, оригинального и неповторимого возведены в культ современной культуры еще в XIX в. Ш. Бодлером, провозгласившим художника первооткрывателем нового, с этого момента пафос уникальности приводит к постоянному поиску нового во всех трех рассматриваемых нами феноменах визуальности: искусстве, рекламе и дизайне. Современное искусство пытается открыть новое посредством использования новых технологий, материалов и концептуальности «чистого искусства». Дизайн и реклама не могут быть сосредоточены на концептуальности в полной мере, так как связаны с реальностью своей утилитарностью. Любое концептуальное решение стула должно быть таковым, чтобы на нем было удобно сидеть, а реклама стула должна способствовать его продаже

либо развивать добавочную стоимость бренда. Без функциональности и дизайн, и реклама теряют свои сущностные характеристики, в лучшем случае превращаясь в искусство. Визуальные образы искусства, благодаря техническим устройствам, стали вездесущими, нематериальными, доступными и свободными. Они окружают нас так, как окружает язык. Визуальное давление рекламы огромно, она мимолетна и должна постоянно обновляться, чтобы оставаться актуальной. Исключения из этого правила только подтверждают его (реклама *Coca Cola* в Новый год). Система рекламных образов воспринимается нами как постоянный фон. Стремление к поискам постоянной новизны заставляет копирайтеров, арт-директоров и дизайнеров, художников постоянно искать новые визуальные образы. Возникает вопрос: возможно ли получить уникальные визуальные образы в рамках современной культуры, ведь их количество небесконечно.

Визуальный образ – это целостная визуальная структура, наделенная явным и скрытым смыслом. Визуальный образ – это ассоциация с объектом на основе собственного опыта, стереотипов и культурных кодов, а также особенностей зрительного восприятия (эксперимент «кика» и «буба»), оптические иллюзии, перспектива и т. п.).

Искусство может себе позволить основываться целиком на личном опыте – и это богатейшее поле для создания новых визуальных образов. Кроме того, искусство может использовать разного рода концепты для создания новых визуальных образов. В дизайне это возможно лишь отчасти, а в рекламе практически невозможно, ибо она должна быть понята конкретной целевой аудиторией, к которой копирайтер или дизайнер может не иметь никакого отношения.

Реклама и дизайн используют языки прошлого, прежде всего язык классической живописи, для того, чтобы быть убедительными, принятыми и понятными. Кроме того, все, что целевая аудитория узнает в школе и из средств массовой информации, может быть использовано в качестве основы для формирования визуального языка. Процесс коммуникации срабатывает (приобретает значение) только потому, что вызывает к предыдущему опыту потребителя информации. Так, например, рекламная фотография постоянно вызывает к этому культурному опыту.

Методики создания оригинального визуального образа:

образ – интонация – стиль.

Количество визуальных образов, применимых для рекламы и дизайна, ограничено языком, доминирующим в культуре, культурными стереотипами и нормами, а также ограничениями, накладываемыми самими коммуникациями. Поэтому найти подходящий оригинальный образ непросто. Обычным вариантом для дизайна, рекламы и искусства является многократное использование одного и того же образа. Способы работы с уже существующим визуальным образом, чтобы сделать его оригинальным:

- образ можно довести до максимальной стилизации, как, например, сделано в логотипе *Nike*, где от первоначального образа крыла богини победы Ники не осталось практически ничего;
- вырезать деталь из целого произведения;
- использовать прием сгущения – процесс соединения нескольких образов, в ходе которых появляется новый образ;
- смещения – перенос смысла одного символа на другой;
- прием сопровождения словами тоже придает изображению отдельный смысл.

Знания, которые мы используем в ходе зрительного процесса, основываются на ассоциациях или определенных традициях восприятия символов и понимания их значения. Ассоциации: метонимии, аналогии (метафора и сравнение) – основные части визуальной коммуникации, которые могут быть переплетены вместе.

Кроме того, визуальный образ – очень сложное явление, включающее в себя, кроме символов, еще и такие элементы, как цвет, форма, композиция, размеры, освещение, перспектива и т. д., которые также несут в себе определенную информацию. Изменяя эти элементы, мы можем также создавать нечто необычное. Другим способом получения оригинального визуального образа является изменение его интонации. Сделав образ из грустного смешным, мы можем сделать его другим.

Еще один часто используемый способ – внесение нового образа в сложившуюся систему визуального языка стиля. Иногда мы можем наблюдать переплетение, использование языков искусства

в рекламе не на уровне законов визуального восприятия, а на уровне синестезийно-ассоциативном – это позволяет создать новый визуальный образ:

1. Перенесение в другой контекст. Самым явным видом заимствования является прямое заимствование, когда художественное произведение используется в рекламе практически в своем «натуральном виде», без очевидных изменений.

2. Используя ассоциативные смыслы, заключенные в образе искусства, придумать, например, что могла бы рекламировать «Джоконда»: принтеры, сайты знакомств и т. д.

3. Создавая известный образ искусства из рекламируемого материала («Джоконда», составленная из стаканчиков с кофе).

4. Заимствование образа или имени самого художника.

5. Копирование принципов художественных направлений (сюрреализм, супрематизм, поп-арт, пинап и т. д.).

Визуальные образы традиционного искусства были выстроены на уникальности, неповторимости и в какой-то степени недоступности материального воплощения, в современности визуальный образ исходит из множественности копий в дизайне, рекламе и искусстве. В копии значение становится передаваемым, т. е. становится информацией, с которой мы вольны поступать, как нам угодно. Информация не обладает никакой ценностью сама по себе, а только в контексте того, как мы ее используем. Тиражирование делает возможным, что образ неизбежно начинает использоваться для самых разных целей, и копия всегда сможет к ним приспособиться [1].

Для создания нового образа можно использовать знание особенностей визуального восприятия, культурных кодов и стереотипов, но количество их ограничено. Используя все техники креативного мышления, мы придаем визуальным образам разнообразие, оригинальность. Но являются ли они уникальными, возможно ли создать уникальный образ, и будет ли он эффективно работать в дизайне или рекламе? Возможно, сама жизнь станет источником таких уникальных образов.

«Мы никогда не смотрим просто на одну вещь, а смотрим на отношение между вещами и нами. Наше зрение все время активно,

оно подвижно, оно удерживает вещи в пространстве вокруг себя, оно утверждает все то, что существует для нас таких, как мы есть» [1, с. 11].

1. Бергер Дж. Искусство видеть. СПб., 2012.
2. Пронин С. Г. Рекламисту о дизайне. Дизайнеру о рекламе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.prodesign.ru/publish/index.htm> (дата обращения: 05.05.2017).
3. Назайкин А. Н. Иллюстрирование рекламы. М., 2005.
4. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. М., 2007.
5. Барт Р. Риторика образа [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94a.htm> (дата обращения: 12.05.2017).

2.3. Темпорально-прагматические конструкты поликультурного рекламного пространства

Понятие поликультурного пространства на современном этапе его развития и функционирования связывают с социальными и экономическими метаморфозами 1990-х гг., глобализацией и активными миграционными процессами значительных групп населения, понимая под ним этническое разнообразие, сопряженное с разнообразием этноконфессиональных групп со своими ценностями и нормами, неоднородной лингвокультурной средой, что, в свою очередь, обуславливает отражение поликультурализма в Конституции РФ и право индивида на самоидентификацию. Исходя из такого подхода к содержанию понятия «поликультурное пространство», специалисты в области рекламной деятельности предпринимают попытки исследовать мультикультурный дискурс рекламы, обусловленный «во многом <...> не только ее прагматическим характером, но и необходимостью адекватного понимания и восприятия рекламной информации в условиях мультикультурного диалога, эффективностью мотивации целевой аудитории, во многом зависящей от социокультурного содержания рекламного текста» [1] как

текста, предназначенного разноэтнической среде. Методологическим обоснованием подобных исследований выступают работы таких ученых, как Ж. Ламбен, Д. Огилви, И. Рожкова, Дж. Росситера, Ч. Сэндиджа, В. Фрайбургера и др. [2; 3; 4; 5; 6; 7], рассматривающих рекламу как феномен современного социума, производимый «определенными общественными структурами для воздействия на массовое сознание, причем, как и эти структуры, так и массовое сознание выступают в качестве социальных подсистем со своими потребностями, целями и мотивами производства» [1].

Все вышесказанное не противоречит тому представлению о поликультурном рекламном пространстве, которое мы планируем рассмотреть в данном подразделе, но в то же время описываемая нами категория представляется как неотъемлемая часть одноименного понятия, вследствие чего, во избежание терминологической путаницы, мы будем использовать синонимичные, но отличающиеся семантическими оттенками понятия «мультикультурное пространство» (для «широкого» понимания, в отношении разноэтнической аудитории) и «поликультурное пространство» (для «узкого» понятия, входящего в структуру первого, в отношении среды, характеризующейся не столько объединением разных национальностей и конфессий, сколько достаточно однородной в этом отношении средой, но отличающейся мотивами сосуществования на определенной территории в ограниченный промежуток времени). Такое разделение понятий необходимо для того, чтобы разделить разноэтническое и многоконфессиональное пространство, сформировавшееся вследствие описанных выше глобализационных и миграционных процессов на территории разных государств (и Россия – не исключение), как мультикультурное и традиционно состоящее из различных этнических групп с многообразными конфессиональными характеристиками, исторически сложившимся на той или иной территории РФ вне зависимости от описанных ранее процессов 1990-х гг., но отличающееся описанными выше признаками, как поликультурное.

Каждый город обладает своей неповторимой культурой. Несмотря на то, что в каждом городе можно встретить типовые названия улиц (Ленина, Октябрьская, Первомайская, Красноармейская и т. п.),

наружную рекламу услуг, товаров распространенных марок или сети магазинов, концертов звезд эстрады и т. д. (Сбербанк, GIORGIO ARMANI, DOLCE & GABBANA, CLINIQUE, Центр Бубновского, Рив Гош, Л'Этуаль, Магнит и т. д.), характерный говор жителей этого города, архитектура, уникальное сочетание названий улиц, магазинов и торговых центров, центров культуры, дизайн и виды наружной рекламы, встроенные в топографию и топонимию города, даже поведение на пешеходном переходе (в Екатеринбурге пешеходы говорят «спасибо» водителю, пропустившему их на пешеходном переходе, в Анапе в человеке, переходящем на красный сигнал светофора, узнают приезжего, в Дагомысе водители не пропускают пешеходов, начавших движение по пешеходному переходу и т. д.), создают неповторимый образ города, его культурный облик.

Реклама в пространстве города, как правило, представляет собой непрерывную коммуникацию как процесс передачи информации: рекламодатель – рекламопроизводитель – рекламораспространитель – рекламополучатель. Товарооборот в целом протекает в той или иной степени в заданных рамках, а его «экономическая» составляющая лишь в некотором роде детерминирована сезонностью и имеет свою закономерность (условно значимые праздники: Новый год, День святого Валентина, 23 Февраля или 8 Марта и пр., период отпусков и, как следствие, для одних городов – отток жителей на отдых и последующее снижение их платежеспособности и, наоборот, для других – приток отдыхающих и повышение покупательской активности). Теоретически информационно-коммуникационный рекламный процесс должен протекать по заведомо определенным законам с учетом компетенции производителей рекламных сообщений и условиями распространения рекламной продукции в каждом отдельно взятом городе. В целом на практике все выглядит в соответствии с теоретическими выкладками исследователей рекламной деятельности, рассматривающих рекламу как творческий процесс, включающий не только технологии рекламного творчества, но и креативные аспекты (И. Рожков, А. Ульяновский, О. Феофанов [4; 8; 9]) как элемент медиасреды, оказывающей влияние на человечество и породившей серьезные социальные проблемы (Д. Белл, Н. Васина, В. Заболотский, М. Мак-

люэн, Г. Почепцов, Э. Тоффлер, Ф. Фукуяма [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16]), как фактор, влияющий на потребительское поведение, формирующий ценностные ориентации, воздействующий на социальность и массовое сознание и определяющий стиль потребления (Р. Барт, Д. Белл, Ж. Бодрийяр, Т. Веблен, Б. Грушин, В. Коломиец, Г. Лебон, Р. Мокшанцев, Э. Тоффлер, Х. Ортега-и-Гассет, Л. Федотов, З. Фрейд, Э. Фромм и др. [17; 10; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 15; 24; 25; 26; 27; 28]). В мультикультурном пространстве содержание рекламного контента формируется и функционирует в условиях и под влиянием смешения культур, воспринимается носителями этих культур по-разному.

Поликультурным пространством, на наш взгляд, в данном контексте следует считать пространство города курортного города или города как туристического центра, привлекающее поток туристов или отдыхающих в определенный временной отрезок (сезон) и характеризующее в данный период ярко выраженным ростом численности населения (от нескольких сотен в несезон до нескольких миллионов в сезон). К категории таких пространств могут быть отнесены города-курорты юга России (Сочи, Анапа, Дагомыс и др.) и зарубежные курорты или туристические центры (Болгария, Турция, Дубай и им подобные). Например, в городе Сочи в 2016 г. насчитывалось 389 946 жителей, а в городском округе Анапа 175 210 жителей, при этом в курортный сезон эти города приняли соответственно более пяти и трех миллионов человек. В указанный период такие города, несмотря на то, что коммуникация живущих и приехавших в них людей осуществляется, как правило, на одном языке – русском как государственном (за исключением национальных языков граждан страны), представляют собой *fusion* культур – то самое поликультурное пространство, о котором идет речь в данной статье. Причем поликультурализм данного пространства складывается двумя способами: первый, более масштабный, представляет собой слияние культуры местного населения и культуры туристов как двух противопоставленных культурных пластов (назовем культуру первого пласта стабильной, второго – переменной), различающихся целевыми установками людей, соприкасающихся в течение ограниченного отпускным периодом отрезка времени в пространстве данного города; второй, более мозаичный, объединяет турист-

тов из разных регионов России единой целью – отдых или туризм. Целевые установки представителей стабильной и переменной культур существенным образом продиктованы, с одной стороны, экономической составляющей описываемого нами поликультурного пространства и обуславливают ее, с другой: в период курортного сезона у представителей первой культуры возникает своего рода трудовая и экономическая активность – обслуживание туристов в гостиничном и частном секторах, точек торговли предметами «первой необходимости» в условиях курорта, обеспечение развлекательных мероприятий и питания; представители второй преследуют цель отдохнуть на море, забыть про трудовые будни, укрепить или восстановить здоровье, посетить достопримечательности городов-курортов и их окрестностей и пр. (переменная культура представляет собой при этом в достаточной степени постоянное образование за счет неизменного мотива ее носителей – отдых на море и/или знакомство с туристическими объектами, со всеми сопутствующими ему целями).

Отличие переменной культуры всегда будет обусловлено спецификой самих курортных городов – «центр международного туризма», как, например, Сочи, куда стремятся после Олимпиады не только российские граждане, но и иностранные туристы (правда, их доля в общей численности туристов не настолько существенна по сравнению с зарубежными городами-курортами), или всероссийский курорт для отдыха с детьми, как, например, Анапа. Для зарубежных курортов можно отметить еще один отличающий города-курорты признак – многоязычие, что позволяет отнести их к поликультурному (отчасти мультикультурному) пространству без оговорок. Однако и в них можно выделить описанные нами два вида культуры. Указанные различия, как показали наблюдения, не сказываются на тех специфических особенностях поликультурного пространства курортных городов, которые отличают их от городов некурортов.

В каждом городе, функционирующем в двух режимах (курортный сезон и некурортный сезон), топографическая структура делится условно на два частично пересекающихся пространства: типичное курортное – улицы передвижения отдыхающих (число людей,

перемещающихся к пляжу и от него, к местам питания и развлечения, настолько велико, а само движение настолько активно и плотно, что такие улицы, на наш взгляд, можно определить как «магистралей») – и типичное некурортное – улицы, удаленные от этих магистралей. Названные пространства представляют собой кодовые структуры культуры в целом, выдержаны в соответствии с принципами их структурирования и выражают инвариантность знаковой системы (Р. Барт, К. Леви-Строс, Ж. Лакан, М. Фуко) городского пространства как социокультурного феномена [17; 29; 30; 31]. Социальное поле (по определению П. Бурдьё) этих пространств надделено своей логикой и предполагает специфические формы соперничества, а скорее – содружества [32].

Говоря о темпорально-прагматических конструктах, включенных в структуру поликультурного рекламного пространства, мы будем исходить из нескольких посылок. Во-первых, речь должна идти о временной характеристике рекламного конструкта, неким образом выделяющей тот или иной конструкт из числа ему подобных, т. е. должна быть описана темпоральная характеристика. Под темпоральной характеристикой мы понимаем не только временной отрезок, в рамках которого складывается и функционирует рекламный конструкт, но и временные характеристики, содержащиеся в нем, своего рода «termin-соответствия»⁹. В описании темпоральной характеристики конструкта, с нашей точки зрения, данная категория позволяет показать неоднородность, прерывистость рекламного пространства вследствие его встроенности в среду, специфичность которой обусловлена рядом факторов, описываемых ниже и обеспечивающих прагматическую составляющую конструкта рекламного пространства.

Что касается второй части в наименовании наших конструктов, то следует отметить, что прагматика таких конструктов зависит, на наш взгляд, от нескольких факторов. Отсюда возникает

⁹ Данный термин введен в параграфе «Координация нарративов и рекламных роликов в TV-дискурсе: темпорально-прагматическая модель» для описания несовпадения сюжетов фильмов или сериалов во времени с временем в рекламных роликах – прерывание временных пластов [41].

необходимость обсудить такой элемент рассматриваемых конструктов, как ситуация, в которой они разворачиваются или формируются. При этом следует заметить, что «ситуация» толкуется нами довольно широко – это и локализация рекламного продукта по месту его предъявления потребителю, и экономика, и сезонность, и «структура» потенциального потребителя. Собственно, включая в понятие «ситуация» категорию «экономика», мы подразумеваем в большей степени экономическую ситуацию: при этом экономическая ситуация страны на конкретный ее экономический период для наших конструктов выступает фоновой характеристикой, поскольку оказывает влияние на потенциального адресата, или потребителя, который вливается в этот период в конкретный локус предъявления рекламного продукта (соответственно – его покупательскую способность, потребности, его психологические характеристики и эмоциональное состояние, в целом – его покупательское поведение); отсюда следует говорить об экономической ситуации региона или отдельного города, обусловленной его географическим положением, инфраструктурой, численностью населения и ее стабильностью, привлекательностью (международные события последних лет привели к сокращению объемов зарубежного туризма и увеличению отечественного). Совокупность перечисленных аспектов оказывает влияние на выбор «точек атаки» в сознании потенциального потребителя, механизмов воздействия на него, способов и форм предъявления рекламного продукта.

Сезонность может сказываться на стабильности численности потенциального адресата (потребителя) и его потребностях. Вообще, рекламе в той или иной степени присуща сезонность, которая может проявляться в продвижении лекарственных и косметических средств (назальные средства зимой от насморка и летом от аллергии), спортивного инвентаря (для зимних видов спорта или летних), продуктов питания (к новогоднему столу или способствующих похуданию к лету), периодические весенние, летние, предпраздничные распродажи и пр., что так или иначе формирует потребности потребителя или, как может представляться потребителю, откликается на них. Для некоторых регионов сезонность может выступать провоцирующим фактором, приводящим к формированию

пакета услуг, если не противоречащего законодательству РФ, то в некотором смысле не совсем соответствующего последнему (например, несанкционированное использование территорий побережья под кемпинги, торговля сувенирами или продуктами питания, алкогольными и слабоалкогольными напитками на пляжах и т. п.).

Структура потенциального потребителя (адресата) рекламируемого продукта на сегодняшний день в целом описана. Но представляется возможным обратить внимание на связанность структуры потенциального адресата рекламы и сезонности. В некоторых регионах в периоды туристической или «курортной» активности, как было указано ранее, в разы увеличивается численность населения городов, что существенно влияет не только на торговую активность коренного населения, занятого, как правило, именно в сфере торговли или услуг для туристов или отдыхающих; соответственно за ограниченную часть календарного года – в пик сезонной активности – им необходимо реализовать товар и обеспечить свое существование до следующего сезона, возможно (в том числе), и получить средства для некоторого развития своего бизнеса (каким бы он ни был), но и влияет на покупательскую активность потребителя, и формирует ее. Структура же потенциального потребителя представляет собой однородную, с точки зрения мотива пребывания в данном городе, группу, но неоднородную по экономическим признакам: в зависимости от «стоимости» курортного города отдыхающие приезжают на разных финансовых основаниях – бриц-опрос показал, что для некоторых гостей города отдых возможен только на условиях кредита, для других – благодаря длительным накоплениям, для третьих затраты на поездку не представляют особой проблемы; вследствие сказанного сумма планируемых и реальных расходов существенно разнится и определяет ассортимент и ценовые показатели приобретаемых товаров, мест проживания и количество оплачиваемых мероприятий в виде экскурсий, развлечений, «фото на память» и пр.

Темпорально пространства двух культур – стабильной и переменной – характеризуются неоднозначно. Пространство стабильной культуры живет в настоящем и планирует будущее, оно регла-

ментировано маркетинговыми стратегиями; пространство культуры переменной живет в неизменном настоящем по формуле «здесь и сейчас». В первом случае жители города решают свои ежедневные задачи, в этом пространстве функционируют привычные магазины, предприятия сферы услуг, не вступающие в конкуренцию с магазинами из пространства переменной культуры, офисы организаций, чья деятельность реализуется независимо от времени года. В нем «termin-соответствие» Präsens – Futurum согласуется с традиционной коммуникацией городского пространства: предлагается товар, который сделает жизнь потребителя лучше (забота о будущем).

Темпоральная характеристика переменной культуры детерминирована спецификой ее пространства, которое имеет свою локализацию, обусловленную, как было ранее отмечено, условно географическими признаками – «магистрали» движения отдыхающих к пляжам и местам развлечения, предназначенным именно для гостей города. Пространство переменной культуры, протянувшееся вдоль магистралей движения отдыхающих, обладает уникальными темпоральными характеристиками, которые, как бы это ни звучало парадоксально, уходят корнями в особые способы и формы рекламирования специфического товара в курортный период, не получившие подробного описания в литературе. Время этого пространства – неизменное Präsens для отдыхающего, поскольку его интересует только здесь и сейчас, Perfekt и Futurum находятся за его географическими и временными пределами (период отдыха/отпуска). Однако у данного пространства выделяется еще одна темпоральная характеристика, содержащая своего рода оттенок историчности. Данную характеристику трудно оценить положительно или отрицательно, но ее особенность заключается в том, что погружает человека, включенного в пространство переменной культуры, в те времена, когда на каждой улице, остановке, на городских площадях стояли ряды палаток и это делало их похожими на рынки (базарные площади или площадки, в зависимости от размера); и это не только время 1990-х, такие периоды наша страна знала раньше. Но, что особенно интересно, еще задолго до того, как в стране стала формироваться рекламная индустрия, и теперь, когда реклама развивается на научной основе, такой способ про-

движения товара уже работал на улицах-магистралях курортных городов. Данная форма продвижения (точнее – продажи) товара в пик курортной/туристической активности наблюдается в той или иной степени во всех или большинстве курортных городов и центров туризма как в России, так и за рубежом. Примерно похожие пространства переменной культуры с признаками традиционных и давно признанных форм продвижения товара можно встретить в курортных городах и Греции, и Болгарии, и Турции, и т. д. Все они темпорально представляют собой *Perfekt* незавершенное (и, вероятно, незавершимое). Таким образом, темпоральная характеристика данного пространства представляет собой органичное сочетание *Perfekt* и *Präsens*, где первый временной пласт выступает гармонизирующим фоном для реализации второго, обеспечивающего психологический комфорт отдыхающих и влияющего на прагматику рекламного дискурса в пространстве переменной культуры.

В пространстве стабильной культуры рекламная информация встраивается в пространство по всем правилам рекламного бизнеса и укладывается в описанные закономерности не только как некая информация о товарах и услугах, распространяемая многочисленными компаниями при помощи рекламных агентств, СМИ и т. д. с целью воздействия на потенциального покупателя [13], но и как средство коммуникации, позволяющее производителям донести информацию о продукте до потребителя, прямой контакт с которыми не установлен [2], выступая, таким образом, как «форма коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг, а также идеи на язык нужд и запросов потребителя» [6, р. 43]. В этом пространстве взаимодействие адресата и адресанта происходит опосредованно – с помощью различных средств передачи информации, в том числе средств массовой коммуникации, при отсутствии личного контакта и непосредственной обратной связи. Анализ телевизионной рекламы, транслируемой в городах-курортах, показывает, что ее контент адресован представителям стабильной культуры, т. е. постоянно проживающим в этих городах людям, поскольку предъявляется информация о товарах «длительного пользования» и связанных с ведением быта (реклама мебели, кухонных студий, эмалированной посуды и т. п.).

Улицы-магистралы в пространстве переменной культуры напоминают рыночные ряды, поскольку на протяжении всего пути турист неизбежно сталкивается с торговыми точками различной специализации, где нередко встречаются такие из них, которые имеют присутствие в их городах проживания (Л'Этуаль, MediaMarkt, Ив Роше и др.), либо наименования этих торговых точек теряются среди торговых палаток и магазинчиков с более актуальными товарами в данный промежуток времени для отдыхающих. Хотя магазины парфюмерии и косметики могут в определенной степени вызывать интерес даже в условиях временного пребывания в той или иной географической точке; что касается предприятий торговли, чья деятельность связана с реализацией крупногабаритных товаров «длительного пользования» (холодильники, мебель, посуда, авто и пр.), то они в данном случае неконкурентоспособны с предприятиями торговли, реализующими «товары первой необходимости курортника» (купальники, кремы для загара, плавательные принадлежности и т. п.), также актуализируется спрос на сувениры с местным колоритом и региональную кухню с сопутствующими ей вариациями, например, местные сладости, вина, закуски и др. Именно особенности рекламного пространства переменной культуры, обусловленные ситуацией, куда входят и сезонность, и структура потребителя, определяют рекламный дискурс данного пространства и его тексты. При этом реклама присутствует в каждой детали, в каждом звуке курортного города, но обладает своими особыми, отчасти выработанными не одним десятилетием и уходящими корнями в глубины истории, традициями. В связи с этим вспоминается статья В. В. Маяковского «Агитация и реклама», в которой он писал, что «ни одно, даже самое верное, дело не движется без рекламы. Это оружие, поражающее конкуренцию. <...> Надо звать, надо рекламировать, чтоб калеки немедленно исцелялись и бежали покупать, торговать, смотреть! <...> Реклама — это имя вещи. <...> Реклама должна напоминать бесконечно о каждой, даже чудесной вещи» [33]. В пределах улиц-магистралей переменной культуры товар предьявляется именно так, как писал В. В. Маяковский.

В соответствии с законом о рекламе, реклама – это «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с исполь-

зованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [34]. Все пространство насыщено товаром, притягивающим внимание, идущий на пляж человек невольно встроен в процесс торговли, если не как покупающий, то как наблюдатель; у прилавка он оказывается не столько из желания удовлетворить свою потребность, сколько из любопытства, либо оказывается притиснутым в потоке идущих и вследствие этого сталкивается «лицом к лицу» с товаром или его продавцом. О. А. Ксензенко утверждает, что «характер рекламной коммуникации ограничивает количество механизмов воздействия на аудиторию» [35, с. 613], на протяжении пространства переменной культуры структура коммуникативного акта и специфика коммуникативного воздействия продиктованы структурой этого пространства. Бесконечно снующие между отдыхающими «глашатаи» товара также оказывают свою воздействующую роль в покупке товара (а не в принятии решения его купить). Довольно плотное, порой напоминающее броуновское, движение не только отдыхающих, но и внутри этого движения, продавцов мелкого товара или услуг (фото с попугаем или мартышкой, джиппинг и т. д.) усиливает стихийность продаж/покупок, поскольку у человека, расслабленного ощущением законного отдыха, близостью моря и солнцем, отвечающими изначальному мотиву, снижен уровень контроля намерений и действий. Выкрики «мобильных» (без стационарного прилавка) продавцов, предлагающих наперебой тот или иной товар и услугу, адресованные «неопределенному кругу лиц» и направленные «на привлечение внимания», превращаются не то в мелодию предложений, не то в какофонию из речи и музыки (непременного атрибута курортной улицы-магистралей), но именно они и конструируют особые знаковые коды рекламного дискурса в поликультурном пространстве.

С точки зрения состава коммуникантов и направленности передачи информации, исследователи описывают рекламу как односторонний [2] и неличный [36] вид коммуникации, но в пространстве переменной культуры, где продавец и покупатель находятся

на короткой дистанции, реклама товара, выраженная в форме обращения или императивного предложения-утверждения (*только у нас...; купите, не пожалеете; сфотографируйте ребенка с обезьянкой; только для вас...; впервые встреча с прекрасным*¹⁰), воспринимается как исключительно личностно-ориентированная. Д. Росситер и Л. Перси, понимая рекламное воздействие как «непрямую форму убеждения», выделяют две его базовых составляющих – информационное или эмоциональное описание преимуществ продукта» [5, р. 6]; на потребителя, включенного в переменную культуру с темпоральной характеристикой *Präsens*, рекламное воздействие реализуется через вторую составляющую – эмоциональное описание.

Основываясь на классификации стратегий воздействия на адресата, выделяемых О. С. Иссерс, можно увидеть различие в стратегиях, характерных для стабильной и переменной культур, объединенных двухчастным пространством курортного города, в одной из частей которого функционируют основная и примыкающие к ней вспомогательные стратегии, где основной является наиболее значимая с точки зрения иерархии мотивов и целей на определенном этапе коммуникативного воздействия и связанная с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей и т. д., а вспомогательные стратегии формируют более эффективную организацию речевого взаимодействия и оптимального влияния на адресата [37]. Выбор стратегий основных и вспомогательных в этой части поликультурного пространства соответствует маркетинговым стратегиям, обусловленным спросом и предложением на продвигаемый товар, разработанным в соответствии с маркетинговыми тактиками, встроенным в конкурентную среду и рассчитанным на длительный срок влияния. В другой части поликультурного пространства стратегии коммуникативного воздействия также можно разделить на основную и вспомогательную; однако здесь сложно говорить об иерархии мотивов и целей адресата, поскольку, как уже было сказано выше, мотив и цель граждан, включенных в пе-

¹⁰ Рекламируется выставка макетов и картин Х. Гворкяна, посвященная истории и архитектуре Тифлиса в период Российской империи XIX – начала XX в.

ременную культуру, в целом едины и единичны, что исключает возможность их структурирования, а модель мира, система ценностей ограничены выбором места отдыха. Исходя из этого можно утверждать, что основная стратегия определена заранее, и гость города является ее заложником (хотя выбор места и времени сделаны им), – на этапе планирования места, времени и стоимости отдыха, а вспомогательные стратегии, от которых зависит эффективность речевого взаимодействия и степень влияния на адресата, обусловлены спецификой конкретного курортного города (или туристического маршрута).

Эффективность речевого воздействия в пространстве переменной культуры обеспечивается тем, что отдыхающий, вовлеченный в круговорот предлагаемых товаров и услуг на улицах-магистралях, неизбежно сталкивается с повторяемостью того или иного товара. Торговые палатки или лотки перемежаются здесь пунктами питания (столовые, закусочные, небольшие ресторанчики или кафе и пр.), которые источают привлекательные, порой экзотические, ароматы (шашлыки, фритюр, фрукты, копченая или вяленая рыба и т. д.), небольшими магазинчиками (предлагающими местные алкогольные и слабоалкогольные напитки), сниженный уровень контроля повышают действенность речевых формул, состоящих их небольших словосочетаний или коротких императивных высказываний, включающих простые, понятные слова, не требующие дополнительных усилий для их понимания, и связанных с целями и мотивом отдыхающего (*свежая молочная кукуруза; маринованные креветки – подходим, пробуем бесплатно; малина, ежевика – спелая, сочная, только с куста; домашнее вино, чача, коньячок; сахарная вата, покупаем детям сахарную вату;* и т. п.).

С точки зрения Х. Кафтанджиева, вербальные коммуникативные стратегии используют в двух случаях: для внушения идеи официальности, поскольку «идеи официоза не всегда терпят включения такой “несерьезной” знаковой системы, как образной» [38, с. 35], и для создания эффекта контраста с иконическим типом коммуникативных рекламных стратегий. В пространстве переменной культуры вербальная стратегия не укладывается ни в одну

из описанных форм рекламной коммуникации – не внушает «идеи официоза», напротив, предельно наделена бытовым характером и не контрастирует с изобразительными компонентами рекламного текста вследствие их отсутствия.

Вербальные коммуникативные стратегии в рамках переменной культуры разворачиваются также особым способом предъявления более крупных, чем торговые лотки и палатки, мест отдыха (кафе, ресторанов) и магазинов, отелей и гостевых домов. Их названия на зданиях, стоящих вплотную друг к другу на протяжении улиц-магистралей, представляют собой *fusion* разнообразных, зачастую несочетаемых и даже не совсем логичных или понятых наименований. Причем эти наименования (в ономастике называемые хрематонимами) здесь играют две роли – координативно топографическую (они выступают ориентирами при передвижении в пространстве переменной культуры, гости города редко знают названия улиц) и рекламную (выступают в своей исконной роли, как хрематонимы – указывают, в той или иной степени, на специализацию называемого ими объекта и определяют его привлекательность по сравнению с другими, в том числе подсказывают экономический статус предполагаемого потенциального потребителя): например, названия, расположенные на одной стороне улицы¹¹: *Розэ Бронзэ (украшения класса «Люкс»), грузинская Хинкальная, ЧАИ КУБАНИ, АЛЕСЯ, СЕМЕЙНАЯ ВИНОДЕЛЬНЯ, Сундучок (Портфели. Портмоне. Часы. Аксессуары), Ресторан СТЕЙК ХАУС, TISSOT, TiZetto, Одежда из ЛЬНА для всей семьи, АНАСТАСИЯ, КОРОНА ресторан, Hotel Эдем, ELEGANZA, White (Бутик женской одежды)*. Бросив взгляд через перекресток, отдыхающий видит *кафе Пешков стрит* (улица своим названием никоим образом не связана с названием кафе, но название улицы и не вызывает интереса человека, следующего вдоль нее и стоящего перед выбором точки питания, развлечения и еще с какой-либо целью, встроенной в мотив отдыха). Следуя дальше по уже описанной стороне улицы человек видит небольшое открытое кафе *ТЖВЖИК*, напротив которого расположен магазин *Л'Этуаль*, за ка-

¹¹ Наименования объектов приводятся в порядке их следования.

фе следует *Парикмахерская, магазин* (и) *гостиница (?) ТРИ мушкетера* и здесь же *Элитные напитки ВИННАЯ* (напротив через дорогу *ВИННИЦА: вина Кубани* и *ВИНА ЮГА РОССИИ*), *Дворец кожи и меха, «Дешевле только даром!»* (напротив – *Смешные цены*), *Лавка Сумок* (напротив – *Парикмахерская «Морской стиль»* и *СТОЛОВАЯ «Золотой Оазис»*), *Магазин УДИВИТЕЛЬНЫХ ЦЕН*, *Винный дом, ОБЖОРКА (Гиро. Шаурма. Бургеры. Пицца), гостевой дом Sorelli, Экспресс-диагностика организма Шахерезада, Дизайнерское ателье Kasim, Grazza (Кожа. Дубленки. Меха), Ангел* (магазин детских игрушек), *Минимаркет ВИНО, Шкафф, караван, Торговый дом Тая, Парикмахерская «7 морей», Сувениры, Студия вышивки, Футболки, Аптека*¹².

Приведенные хрематонимы зафиксированы в пределах двух кварталов одной стороны улицы и подтверждают бессистемность процесса номинации объектов. Но их плотность и отобранные для них лексические единицы или словосочетания указывают на такую характеристику пространства переменной культуры, как номинативность (полнотекстовая реклама в пределах данного пространства практически отсутствует), что, в целом, можно считать оправданным, поскольку турист или отдыхающий, мотивированный на отдых и достижение целей, обусловленных ситуацией отдыха, вряд ли будет вчитываться в лозунги, слоганы и т. п. Не трудно догадаться, что в таком калейдоскопе названий отдыхающему довольно легко потеряться и затруднительно сделать осознанный выбор, поэтому, вероятнее всего, отдыхающий выбирает тот или иной магазин, кафе и прочее в основном в пределах досягаемости гостиницы, в которой он в данный момент проживает или по пути следования по улице-магистрале, по привлекательности названия или по наличию безналичного расчета (*возможность расчета по карте* становится конкурентным преимуществом и предьявляется как рекламный текст); а отсутствие четко сформулированной

¹² Обращает на себя внимание отсутствие книжных магазинов или точек реализации прессы, что связано с отсутствием спроса на данный вид продукции. Хотя они в городе-курорте имеются, но единичны, небольшого размера и расположены в пространстве стабильной культуры.

цели, сопряженной с товаром или услугой и местом покупки, способно привести к трансформации мотива выбора и даже изменению траектории следования по улице-магистрале.

Приведенные примеры показывают, что пространство переменной культуры формирует экспрессивно-суггестивные слова с плохо читаемыми образами, заключенными в них, исключают рациональное (информационное, логическое, убеждающее) воздействие и оказывают иррациональное (эмоциональное, суггестивное, внушающее) [39].

Привлекает внимание еще один аспект, который, по нашему мнению, можно назвать метрическим. Будет несправедливым утверждать, что наружная реклама в традиционном понимании вообще отсутствует в той части поликультурного пространства, где преобладает переменная культура. Выбор способов предъявления рекламы обусловлен не только рекламируемым продуктом, но и скоростью восприятия, видимостью, повторяемостью, частотностью, актуальностью. На часть указанных признаков влияет пространство, в котором размещается реклама, будь то торговая площадка или город, загородная трасса и т. д. Так, в большом городе с широкими улицами у разработчиков рекламы в арсенале имеется более широкий спектр видов наружной рекламы, нежели в небольшом; а если город делится условно на пространства стабильной и переменной культур (для коренных жителей и для туристов или отдыхающих), то в этом случае и виды наружной рекламы отличаются по форме, содержанию и интенциям территории (где преобладает один из двух видов культуры), вследствие чего формируются уникальные, неповторимые (в рамках одного населенного пункта) дискурсивные лагуны в рамках единого городского дискурсивного ландшафта.

Наружная реклама призвана привлечь внимание, должна быть постоянно на виду у потенциального покупателя, поскольку он – покупатель – сталкивается с ней в условиях кратковременного контакта (улица, трасса) и отсутствия возможности длительного восприятия. В пределах следования по улицам-магистралям отдыхающих встречаются отдельно стоящие рекламные щиты (односторонние или двусторонние) – лайтбоксы и мобайлы, на автотранспорте

размещаются *мобильные билборды*. На центральных улицах-магистральных в пространстве переменной культуры можно увидеть размещенные перпендикулярно дорогам панели-кронштейны – двухсторонние объемные металлические конструкции с люминесцентными, неоновыми или светодиодными источниками освещения, что и делает их заметными в любое время суток, особенно в вечернее и ночное время – пик покупательской активности отдыхающих. В витринах, на улицах также устанавливаются *хард-постеры* – выполненные в полном цвете рекламные конструкции небольших размеров. Однако по сравнению с номинативностью рекламного пространства улиц-магистралей активность данного вида наружной рекламы значительно ниже, кроме того, она является признаком стабильной культуры, поскольку в основном ее контент предназначен для жителей этих городов. Таким образом проявится пересечение стабильной и переменной культур не только пространственно, но и темпорально. Последнее пересечение проявляется в *termin*-соответствии по *Präsens* – и тот и другой вид рекламы присутствует одновременно и воспринимается одновременно – сейчас, но первый нацелен на долгосрочную реализацию воздействия в *Futurum*, а второй – в ближайшее время *Präsens*. Заметная особенность курортных городов в применении видов наружной рекламы заключается в том, что, вероятно, ввиду небольшой протяженности территорий этих городов и высокой плотности населения в курортный сезон, на городских территориях отсутствуют баннеры, билборды и призматроны, которые при этом размещаются вдоль трасс, соединяющих между собой курортные города и прилегающие к ним инфраструктуры. С нашей точки зрения, отсутствие такого вида наружной рекламы в курортном городе имеет рациональное объяснение: во-первых, данные конструкции обладают большими физическими размерами (т. е. не уместны на небольших улочках); во-вторых, расположены высоко над проезжей частью. Отдыхающие, скорее всего, не обратят внимания на информацию, размещенную высоко над головой, поскольку втянуты в отвлекающее пространство переменной культуры с ее экспрессивно-суггестивными словами и иррациональным воздействием, метрика которого ограничена высотой зданий и шириной улиц, отмеченных

номинативными единицами. Не исключено, что отсутствие крупномерных конструкций продиктовано и соображениями безопасности отдыхающих. В то же время применяемые конструкции и способы наружной рекламы по своим размерам гармонично вписываются в двухчастное поликультурное пространство курортного города и, будучи элементом стабильной культуры, не только не нарушают целостность рекламного дискурса в пространстве переменной культуры, но и связывают обе части поликультурного пространства курортного города, в котором после спада сезонной покупательской активности на смену стихийной ситуативной рекламе приходит плановая, маркетингово выверенная.

Специфическая атмосфера поликультурного пространства курортного города (или города как туристического центра) представляет собой намеренно сформированную среду, назначение которой в создании и развитии благорасположения целевой аудитории к товару; она включает магазины различной специализации и пункты оказания услуг, актуальных для отдыхающих и представляющих, по мнению потенциальных потребителей, определенную ценность [40]. Темпорально-прагматические конструкты рекламного поликультурного пространства обусловлены спецификой его двухчастности: в рамках пространства стабильной культуры рекламы свойственны *termin*-соответствие *Präsens* – *Futurum* и ординарные прагматические знаки рекламного дискурса; в рамках пространства переменной культуры наблюдается *termin*-соответствие *Präsens* – *Präsens* и номинативность знаковых кодов, разворачивающихся на фоне сложившегося в условиях многовековых традиций рыночной (базарной) формы продвижения (реализации) товара в условиях заданной ситуации *Perfekt* незавершенного.

Подводя итог проведенному исследованию, можно составить/выделить стратегии, направленные на образ представителя целевой аудитории, на которого нацелены темпорально-прагматические конструкты поликультурного рекламного пространства курортного города (или города как туристического центра): ориентация на образ эмоционального, интуитивного человека, стремление обеспечить лучшую запоминаемость средства через употребление «привлекательных» номинативных единиц, императивных кон-

струкций, условно личных обращений, минимизация вовлечения критического мышления, разнообразие в повествовании с использованием различных форм организации повествования.

1. *Егорова Е. С.* Феномен рекламы в контексте поликультурного общества : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/77/211/89116.php> (дата обращения: 12.06.2017).
2. *Ламбен Ж. Ж.* Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / пер. с фр. СПб., 1996.
3. *Огилви Д.* Тайны рекламного двора. М., 2007.
4. *Рожков И. Я.* Реклама. Планка для «профи». М., 1997.
5. *Rossiter J. R., Percy L.* Advertising and promotion management. New York, 1997.
6. *Sandage C. H., Fryburger V.* Advertising Theory and Practice. Homewood, 1975.
7. *Эндидж Ч. Г., Фрайнбургер В., Ротцелл К.* Реклама: теория и практика / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. Е. М. Пеньковой. М., 1989.
8. *Ульяновский А. В.* Реклама в сфере культуры. М., 2012.
9. *Феофанов О. А.* Реклама: новые технологии в России. СПб., 2003.
10. *Белл Д., Иноземцев В.* Эпоха разобщенности. М., 2007.
11. *Васина Н. Н.* Имидж Нижнего Новгорода: попытка критического осмысления имиджеобразующих факторов. Н. Новгород, 2003.
12. *Заболотский В. П.* Научно-методологические основы информатизации. СПб., 2000.
13. *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология рекламы. СПб., 2003.
14. *Маклюэн Г. М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М., 2003.
15. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М., 2001.
16. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек. М., 2004.
17. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
18. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. Е. А. Самарской. М., 2006.
19. *Веблен Т.* Теория праздного класса. М., 2011.
20. *Грушин Б. А.* Мнения о мире и мир мнений. М., 2011.
21. *Коломиец В. П.* Телерекламный бизнес (информационно-аналитическое обеспечение). М., 2001.
22. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб., 1995.

23. *Мокшанцев Р. И.* Психология рекламы. М., 2001.
24. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. М., 2002.
25. *Федотов Л. Н.* Социология рекламной деятельности : учебник. М., 2002.
26. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. М., 2003.
27. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1989.
28. *Фромм Э.* Иметь или быть. М., 2008.
29. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М., 2001. (Сер. Психология без границ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.klex.ru/d41> (дата обращения: 05.05.2017).
30. *Лакан Ж.* Инстанция буквы, или Судьба разума после Фрейда. М., 1997.
31. *Фуко М.* Археология знания. Киев, 1996.
32. *Бурдые П.* Социология социального пространства / пер. с фр. ; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. М. ; СПб., 2007. (Сер. «Gallicinium») [Электронный ресурс]. URL: http://socioline.ru/files/5/39/sociologiya_socialnogo_prostranstva.pdf (дата обращения: 20.06.2017).
33. *Маяковский В. В.* Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 1. 1912–1917 / подгот. текста, примеч. В. А. Катанян. М., 1958 [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mayakovsky/texts/mp0/mpc/mpc-088-.htm?cmd=2> (дата обращения: 22.06.2017).
34. О рекламе : Федеральный закон № 38-ФЗ от 13.03.2006 г. Гл. 1, ст. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonrf.info/zoreklame/> (дата обращения: 29.06.2017).
35. *Ксензенко О. А.* Прагматические особенности рекламных текстов // Язык средств массовой информации. М., 2008.
36. *Wells W., Moriarty S., Burnett J.* Advertising: Principles and Practice. London, 1998.
37. *Иссерс О. С.* Зачем приехал Киса Воробьянинов (к вопросу о принципах лингвистического описания коммуникативных стратегий и тактик) // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб., 2000. Вып. 4. С. 243–266.
38. *Кафтанджиев Х.* Тексты печатной рекламы. М., 1995.
39. *Ученова В. В., Старых Н. В.* История рекламы, или Метаморфозы рекламного образа. М., 1999.
40. *Kotler Ph.* Atmospherics as a Marketing Tool // J. of Retailing. 1973/74. Winter. P. 48–64.

2.4. Как работает изображение в публицистике 2.0: О поликодовой коммуникации в комментариях пользователей*

В данном подразделе две части – теоретические рассуждения, включающие обзор трех основных понятий, и анализ кейса, охватывающего небольшой фрагмент коммуникативного обмена в сетях. Задача подраздела – рассмотреть гипотезу об увеличении места «картинки» в современном информационно-коммуникативном поле.

Первая часть подраздела объединяет пояснения, связанные с терминами «поликодовый», «публичная сфера», а также уточняет логику понятий «тотальная частность» и «публицистика 2.0», используемых авторами. Во второй части предлагается анализ высказываний пользователей в социальных медиа (один день, два аккаунта крупных СМИ, социальная сеть «ВКонтакте»).

Поликодовость в российской науке рассматривается как совмещение в рамках одного цельного высказывания разных знаковых систем, требующих, соответственно, различной ментальной деятельности по их дешифровке и усвоению. Среди множества способов описать комплексы знаков, используемых на современных мультимедийных платформах, существуют термины «креолизованный текст», «мультикодовый текст», «поликодовый текст», «полимодальный текст», «многоканальный текст», из которых мы выбираем понятие «поликодовость». Обзор ранних источников по поликодовым текстам (преимущественно «текст» + «картинка») сделан А. Г. Сониным (см. там же обширную библиографию вопроса) [1]. Отметим, что его кандидатская диссертация посвящена психолингвистическому исследованию комиксов (ключевая мысль – текст становится «рисуночным» и «говорит» не только лексически, но и графически, а «картинка» живет по законам текста, выстраиваясь в линейно-страничную информацию) [2]. В докторской диссертации исследователь актуализирует понятие «поликодовый текст»;

* Исследование выполнено за счет гранта РФФИ 16-18-02032.

он опирается на концепцию двойного ментального кодирования (А. Пэйвио, [3]), когда реципиент усваивает информацию с помощью вербальных и образных репрезентаций. Гипотетически предполагается, что технологии, облегчающие включение изображений в коммуникационный обмен, позволят перейти к новым визуализированным кодам (гибридам алфавитного текста и изобразительных сообщений) [4]. Отметим, что обращение к работам А. Г. Сонина предпринято для указания на ранние (в отечественной науке) способы осмыслить союз текста и «картинки» в терминах когнитивной науки и психолингвистики. Согласно этим исследованиям и обзорам «картинка» и текст, выступающие в сочетании как поликодовый текст, воздействуют на большее число воспринимающих центров и лучше усваиваются сознанием реципиента. В настоящем подразделе мы сосредоточимся именно на сочетании изображения и текста, не касаясь других типов поликодовости (например, видео или звуковых включений), см. также тезис М. Ю. Гудовой о сенсорном и структурном полиморфизме современных текстов [5].

Публичная сфера рассматривается как пространство открытой коммуникации, в котором артикулируется общественное мнение, противостоящее монологичным социальным институтам (по Ю. Хабермасу; см. обширное исследование и реферативное изложение концепции мыслителя [6]). Однако вслед за исследованиями, представленными в указанной коллективной монографии, можно утверждать, что публичная сфера цифровой эпохи легче, чем в прежние времена, иерархизируется, обретая черты «кибергетто» (Б. Эбо, [7]), несущие признаки неравенства и дискриминации по отношению к участникам диалога и тем самым дезавуируя само понятие публичного диалога, призванного формировать интеграцию и взаимопонимание.

В связи с этим актуальна концепция «тотальной частности», развивающая идеи теорий *selective exposure* (и таких понятий, как *filter bubbles*, *echo-chamber*, уже упомянутое *cyberghetto*). Тотальная частность – объединение близких по убеждению коммуникантов, которые в ходе коммуникативного обмена формируют иллюзию жизненного мира, не нуждающегося в вызовах альтернативных точек зрения (полноценная «однополярная» картина мира).

В отличие от названных выше концептов, сконцентрированных вокруг понятия когнитивного диссонанса и инстинктивного ухода коммуниканта от любых вызовов его убеждениям и воспринимаемой им системе ценностей, теория тотальных частных акцентирует внимание именно на завершенности, упорядоченности и полноте формируемой в сознании реципиента картины мира. Внутри тотальной частности публичная сфера строится по закону идеально-нормативной модели Ю. Хабермаса (взаимопонимание и консенсус). Любое обсуждение здесь строится по принципу однополярности (согласие участников и удовольствие от единогласия, разворачивающееся как уточнение и позитивная модализация разделяемой всеми точки зрения). В ходе такого коммуникативного обмена наблюдается отсутствие вызовов, альтернативной точки зрения, ослабление навыков ведения дискуссии и отстаивания своей точки зрения, негативно-оценочное исключение носителей других точек зрения по принципу оскорблений, диффамаций, агрессивно-уничтожительных форм коммуникации.

Важно, что технологии социальных медиа позволяют конструировать искусственно гармоничный коммуникативный мир (поскольку «противник» может быть просто исключен из коммуникации одним кликом). Местом разрыва гармонии любой тотальной частности становится точка встречи с другой тотальной частностью на нейтральной территории, функции которой выполняют, например, аккаунты крупных СМИ в сетях. Сам факт существования пространства комментирования в аккаунтах СМИ значим (в первую очередь потому, что на страницах самих изданий в сети чаще всего опции комментирования нет). Но если на личной странице пользователя благодаря «умной ленте» и возможности допускать к диалогу только друзей, разделяющих убеждения хозяина страницы-аккаунта, создается иллюзия полной гармонии, основанной на единстве точки зрения на проходящие события, то в аккаунтах СМИ в социальных сетях (чаще всего организуемых в режиме отложенного постинга и не нацеленных на участие самой редакции в дискуссии) создается платформа для пересечения тотальных частных столкновения с «другими»). Такие пространства и становятся индикатором состояния публичной сферы и ее динамики

(прогресса или упадка). Именно здесь и возникает возможность появления публицистики 2.0 – в силу возникновения условий для столкновения противоположных точек зрения и отстаивания позиций (что и есть родовая основа публицистики – артикуляция ценностей в условиях вызовов им со стороны социальных практик).

Под публицистикой 2.0 понимаем публичную сферу, формируемую высказываниями пользователей, оказавшихся в ситуации разрыва тотальной частности и необходимости отстаивать свою точку зрения в диалоге с носителями альтернативных взглядов. Это разновидность UGC (*users generated content*), характеризующаяся особенностями содержания и целеполагания (гражданская дискуссия вокруг социально значимых проблем, отличающаяся от других дискуссий и столкновений смысловывявляющей направленностью). Важно, что в общем ходе полемики, формируемой высказываниями пользователей, представляющих собой поток взаимных оскорблений, угроз и других форм речевой агрессии, место публицистики 2.0 может быть измерено количественно и охарактеризовано качественно (в том числе и в динамике). Кроме того, публицистика 2.0 (в отличие, например, от журнально-газетной публицистики) предполагает подключенность к диалогу не профессионалов-журналистов или литераторов, а любых пользователей, получивших техническую возможность «голоса» в общем информационном пространстве. Особенности публицистики 2.0: театральность, перформативность, нарциссичность высказывания (не диалог, а «говорение»).

Объединяя в исследовании понятия поликодовости и публицистики 2.0, мы можем задать следующие исследовательскими вопросами: как работает в таких сообщениях «картинка», вымещает ли изображение текст, как формируется превращение изображения в сигнал, каков публицистический потенциал поликодовых высказываний в условиях современной коммуникации, какие функции выполняет изображение в публицистических диалогах, каковы перспективы развития поликодовых высказываний в публичной сфере?

Для ответа на эти вопросы в качестве кейса проанализирован диалог пользователей в аккаунте «Известий» и «Медузы» ВКонтакте 08.04.2017. Среди всех высказываний поликодовые встречаются

в 21 % случаев (как поликодовые рассматривались высказывания, соединяющие текст и изображение, видео любого типа, включая эмодзи и символы разного рода). При этом не все высказывания имеют отношение к публицистике 2.0, определяемой нами на основе критерия смысловывяляющих коммуникативных стратегий. Среди таких текстов добавление изображения встречается только в 11 % – пользователи предпочитают традиционную для «доинтернет-публицистики» вербальную артикуляцию смыслов.

Отметим также, что определение собственно публицистических высказываний эффективно при отделении их от остального массива как «фатического», при этом под фатикой понимается не только «коммуникация ради коммуникации», но и, например, агрессивные высказывания, суть которых – выражение неприятия «другого» (представителя «другой тотальной частности»). Поликодовые высказывания в этой части публичной сферы тоже имеют свою специфику, в том числе широко используется сигнальная пиктография и изображения-знаки (пример – грубое выражение «закрой рот салом», повторяющееся многократно в течение наблюдаемого периода, сопровождается фотографией куска сала, выполненной на светлом фоне, а затем и просто этим изображением). Здесь значим не символический и сигнальный контекст и не вопросы толерантности или этики, а общая тенденция к «простым решениям» и ускорению коммуникации. Эта тенденция противостоит сути поликодности, представляющей собой сложное коммуникативное решение, обращенной к разным ментальным способам освоения информации.

Нет расхождений между частотностью поликодовых высказываний в разных аккаунтах, что говорит о единстве технологического ландшафта. При выделении отдельных высказываний в рамках публицистики 2.0 использовались встроенные метрики и принципы фолксномии – поддержки того или иного высказывания самими пользователями. Так, пользователь «Петр Иванов» в дискуссии об антитеррористических митингах размещает комикс-высказывание в виде четырех картинок, использующих анимацию мультфильма «Губка Спандж Боб»: на первой герой объявляет о митинге, на второй собирается несколько митингующих, на третьей

герой добавляет к объявлению приписку «участие – 400 рублей», а на четвертой показана огромная толпа народа, немедленно примкнувшая к митингующим. Обратим внимание на то, что поддержка (108 лайков при максимальном числе лайков за комментарий в этот день 196) говорит о внимании публики к дискуссии; не столько сама статья СМИ становится предметом обсуждения, сколько именно мнения участников. Однако рассуждая о месте поликодовости в современной публицистической коммуникации, отметим, что пользователь «Дмитро Красюк» получает за свое высказывание 184 лайка, не используя изображения (хотя и «разнообразя» свое текстовое высказывание с помощью символа @): «Пошел на митинг против терроризма@ Получил 400р@ Задонатил их в ФБК». Так мы возвращаемся к тезису о «преодолении поликодовости»: пример из той части высказываний, которые мы относим к условно-фатическим, совпадает с тем, что наблюдается и в публицистике 2.0: пользователи тяготеют к «расподоблению» высказываний, переходя либо на язык «картинок», не нуждающийся в тексте, либо к обычной вербальной стратегии артикуляции смыслов.

Так, в аккаунте «Медузы» находим монокодовое высказывание «Ивана Симонова», поддержанное 30 лайками: «Война в Сирии – это когда стороны, поддерживаемые иностранными силами, давно позабыли, за какие идеалы они сражаются на самом деле. Война в Сирии – это тысячи реально убитых людей и десятков тех, кто из одного телевизионного сюжета в другой изображает “раненых” и “пострадавших”. Война в Сирии – это огромный рынок, возможность продать оружие, возможность заработать наемникам, возможность выбить дотации от иностранной стороны, возможность врать и делать это красиво. Война в Сирии – это повестка дня, которая никого не волнует. Это точка на карте, которая очень далеко, но которую чувствуют многие, за тысячи километров. Потому что бежали, потому что убили, потому что злы. Или просто потому, что так сказали СМИ, и в это должно верить. Война в Сирии – это удобный способ поспорить иностранцам о своих интересах, стоя в красивых костюмах с шелковыми галстуками на костях мирных жителей, выдвигая факинговые “резолуции” и факинговые “дипломатические ноты”. Война – это смерть» (https://vk.com/wall-76982440_

1052237?reply=1052248). В этом случае мы не задаемся вопросами пафосности, вторичности, нарциссичности и перформативности высказывания, а обращаем внимание на использование традиционных приемов литературной художественной речи в рамках публицистического дискурса (монокодовое высказывание оформлено с помощью выделенной графически анафоры, поскольку каждое предложение начинается с красной строки после отступа, и первое слово «Война» акцентировано как по смыслу, так и графически).

Публицистика 2.0 нуждается в специальном рассмотрении, позволяющем выявить ее особенности, динамику, характерные черты. Рассматривая публицистические высказывания пользователей сквозь призму поликодности, мы установили, что картинка в настоящее время не играет доминирующей роли, а пользователи с равным вниманием относятся к изобразительным и текстовым репликам (речь идет о дискуссиях вокруг граждански значимых проблем и вопросов; исследования показывают укрепление места поликодовых техник в коммуникационном обмене развлекательного сектора Рунета). Значимыми объектами наблюдения могут быть несколько сторон коммуникативного поля: преодоление границ тотальных частностей, тенденции развития поликодности в высказываниях пользователей (в том числе увеличение или уменьшение доли поликодовых высказываний по сравнению с монокодовыми), а также особенности публицистического потенциала высказываний разных типов.

1. Сонин А. Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // *Вопр. психолингвистики*. 2003. № 1. С. 43–56.

2. Сонин А. Г. Комикс как знаковая система (психолингвистическое исследование на материалах франкоязычных комиксов) : дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1999.

3. Paivio A. *Mental representations A dual-coding approach*. New York, 1986.

4. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.

5. Гудова М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ : дис. ... д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015.

6. Публичная сфера: теория, методология, кейс-стади: коллектив. монография / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой и П. В. Романова. М., 2013 (Биб-ка Журн. исследований социальной политики).

7. *Ebo B. Internet or Outernet? // Cyberghetto or Cybertopia? Race, Class, and Gender on the Internet / ed. B. Ebo. Westport, 1998. P. 1–12.*

2.5. Понятие и основные черты интернет-мема

Термин «мем» был введен в 1976 г. биологом Р. Докинзом в книге «Эгоистичный ген» для обозначения единицы передачи культурного наследия, которая способна к репликации, т. е. самокопированию. Докинз провел аналогию между понятием гена в генетике и мемом как того, что одним человеком может быть скопировано у другого. Он приводил такие примеры мемов, как мелодии, идеи, модные слова и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок [1, с. 171, 173]. Иными словами, мем – это та информация, которая передается от человека к человеку без изменения по средствам имитации или подражания. Данная теория является объектом споров представителей различных научных областей, поскольку Докинзом не было дано удовлетворительного объяснения тому, каким образом человеческое поведение контролируется репликацией единиц информации в мозгу, и тому, как этот процесс проявляется в культуре.

Докинз описывает мем как катализатор культурного скачка в эволюции человека, как посредника культурной эволюции. Мем – это культурная единица, для которой характерно стремление к репликации в целях собственного выживания. Мемы, как и гены, согласно концепции Докинза, по своей природе эгоистичны и злобны, они конкурируют друг с другом в «захвате» человеческих умов и их использовании в качестве средства для собственной репликации. Если Докинз использовал гены в качестве метафоры для описания мемов, то в течение следующего десятилетия гены перестают быть просто метафорой для описания мема. Ген и мем представлены Хофштадтером как синонимы: «Мемы, как и гены, чувствительны к изменению или искажению – аналог мутации.

Различным мутациям мема приходится конкурировать друг с другом, а также с другими мемами, чтобы привлечь внимание, то есть за ресурсы мозга в терминах пространства и времени, затрачиваемого на этот мем» [2, р. 18]. Бурман подчеркивает активность и неметафоричность мема [3, р. 89]. Мем представлен как данность, формирующая язык и мышление человека. В некотором смысле, мем воспроизводит себя в сознании и языке человека.

В современных подходах к понятию «мем» присутствуют его интрепретации не как единицы культурной трансмиссии, что характерно для Докинза и Хофштадтера, но и как жанра в социальных сетях и цифровой культуры в целом [4; 5]. Мем характеризуется как призма, позволяющая высветить главные аспекты современной цифровой культуры [4, р. 190]. Понятие мем используется учеными для осмысления интренет-пространства и культуры в аспекте, предложенным Докинзом, – как метафора. В изучении динамического характера культуры и влияния контекстуальных факторов на культуру и коммуникацию мем становится элементом генерации, развития и передачи информации. Так, Блэкмор обозначила три типа репликаторов: гены; мемы как структуры, передающиеся из сознания одного человека в сознание другого; информационные структуры, распространяющиеся в созданной без непосредственного участия человека среде. Блэкмор определяет мемы как «новый вид информации – это поведение, а не ДНК. Мемы копируются новой машиной – человеческим мозгом, а не химическими веществами внутри клеток. Это новый эволюционный процесс, потому что все три из важнейших этапов – копирование, изменчивость и отбор – осуществляются при помощи этих самых “мозгов”» [6].

Мемы «осваивают» интернет-пространство. Интернет-мемом может стать то, что спонтанно становится популярным в интернет-среде, например, высказывание известного политика или ролик, в котором главная роль принадлежит котенку. В книге «Эгоистичные мемы и эволюция кооперации» Хейлиген описывает четыре этапа развития мема с момента его создания [7]. Первый этап – «ассимиляция», который характеризуется тем, что человек становится носителем мема. Второй этап – «сохранение», в процессе которого мем удерживается в памяти. Третий этап – «выражение»,

который характеризуется использованием мема в речи, поведении и разнообразием способов выражения мема человеком. Четвертый этап – «трансмиссия» мема, суть которого заключается в передаче мема другим людям.

Мемы являются гибридными образованиями, которые включают в себя вербальные и невербальные способы выражения, что определяет представленность интернет-мемов в виде текстовых мемов (слово или фраза), мемов-картинок, видеомемов, креолизованных мемов (состоит из текстовой и визуальной части) [8].

Для мема характерными являются такие признаки, как восприимчивость и высокая скорость циркуляции в интернете. Страйкер обращает внимание на постоянное обновление мемов, их смешение и мутирование, что приводит к формированию все более сложного и специфичного вербально-визуального языка интернет-сообществ [9]. Однако спонтанно распространяться в среде интернет-пользователей может не всякая информация. Создание нового, оригинального мема требует представления в нетривиальном ракурсе актуальной новости.

Мемом становится информация, которая вызывает интерес или порождает ассоциации, а значит, информация, которой присуща особая коннотация. Ю. Цзян выделяет характеристики мема, которые позволяют ему быть популярным в интернет-сети: новизна, чувствительность, краткость или экономичность, выразительность, легкость получения, легкость для подражания, наличие стабильной структуры, неформальный стиль [10, р. 399]. Данное свойство мема отражено в различных определениях. Доктор политических наук Е. В. Бродовская определяет интернет-мем в качестве любой, но короткой информации (слово или фраза, изображение, мелодия и т. п.), мгновенно и неожиданно ставшей модной и воспроизводимой в интернете, как правило, в новых контекстах или ситуациях [11]. Ю. В. Щурина рассматривает мем как идею, образ, объект культуры (чаще нематериальной), который перенимается многими членами сообщества и предлагает следующее определение: интернет-мем – единица информации, объект, который получил популярность, как правило, спонтанно, в среде, обслуживаемой информационными технологиями [12, с. 162]. И. В. Ксенофоновой

интернет-мем определяется как явление спонтанного лавинообразного распространения в интернет-среде некоторой информации посредством разнообразных способов [13]. С. А. Шомова рассматривает интернет-мем как отдельные сообщения, представляющие собой реакцию на то или иное событие, обладающие различной семиотической природой (визуальной, аудиальной, вербальной), отличающиеся броскостью содержания и «упаковки», подвергающиеся многочисленному копированию пользователями и спонтанно распространяющиеся в сети [14, с. 39].

Виггинс и Боверс предлагают рассматривать интернет-мемы как артефакты цифровой партисипативной культуры [15, р. 1891]. С точки зрения Виггинса и Боверса, этот подход возможен по трем причинам. Первая причина заключается в том, что мемы обладают виртуальной телесностью. Термин «виртуальная телесность» указывает на существование мемов в человеческом сознании, а также в цифровой среде. Виггинс и Боверс отмечают то, что производство, потребление и воспроизводство мемов показывают свою значимость посредством виртуальной телесности в цифровой партисипативной культуре. Второй причиной является социальная и культурная роль мемов в новом медийном ландшафте. Культурный аспект понимания мема связан с передачей информации о культуре, которую (вос)создает и использует мем, социальный аспект информирует о социальном поведении отдельных лиц или групп, которые производят мем. Мемы как артефакты обладают как культурными, так и социальными атрибутами, как они производятся, воспроизводятся и преобразуются, восстанавливая социальную систему. С практической точки зрения, система социальной памяти воспроизводится, когда члены цифровой культуры используют правила и ресурсы создания мема в воспроизводстве и последующей доработке данного мема. Виггинс и Боверс видят третью причину в понимании мема как артефакта в целенаправленном производстве и потреблении среди участников цифровой культуры, основанной на участии [15, с. 1891].

Проанализировав данные определения, можно выделить несколько признаков, которыми могут характеризоваться интернет-мемы как способы коммуникации, которые были отмечены всеми авторами.

Во-первых, краткость. Интернет-мем – это единица информации, краткое сообщение.

Во-вторых, стихийность появления. Интернет-мем является реакцией на какое-либо событие в реальном мире, которое вызывает волнения в общественном сознании.

В-третьих, интернет-мемы распространяются по средствам сети интернет. Ряд интернет-мемов получил широкое распространение за пределами сети, но прежде, чем выйти в off-lain, они набрали большую популярность среди пользователей интернета. Примером таких мемов можно считать текстовый мем (по типологии Ю. В. Щуриной [12, с. 164]) «Вежливые люди», который появился в феврале-марте 2014 г. Результатом широкого распространения данного мема стали многообразные примеры его политического и коммерческого применения: ансамбль имени Александрова исполнил песню «Вежливые люди», в продаже появились футболки с соответствующим слоганом, а один из депутатов внес в Госдуму законопроект об установлении памятной даты «День вежливых людей Российской Федерации» [14, с. 33–34]. Но следует отметить, что подобное продолжение «жизни» получают не все популярные интернет-мемы.

В-четвертых, многочисленное копирование. Для того чтобы сообщению стать интернет-мемом, оно должно быть не только реакцией на какое-либо событие и существовать в интернете, но должно множество раз быть скопировано другими пользователями сети интернет, иными словами, оно должно распространяться, передаваться от человека к человеку.

Итак, подведем итог: интернет-мем – это единица информации, появляющаяся стихийно, распространяющаяся на просторах сети интернет по средствам многочисленного копирования пользователями.

В типологии интернет-мемов современными исследователями выделяется множество оснований для типологизации: по воплощению мемов в медиаобъектах (речевые клише, образы персонажей, бренды товаров) [16]; по носителю мема (текст, картинка, видео) [12, с. 164]; по конкретным персонажам (подобная классификация весьма неудачна, так как сводится к простому перечислению

наиболее популярных мемов). Более подробно с большинством существующих типологий можно ознакомиться в статье Н. А. Зиновьевой «Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов», в которой автор также приводит и свою типологию интернет-мемов, используя следующие основания [17, с. 197]:

1. Источник мема;
2. Объект реальности, требующий отражения;
3. Апелляция к уровню включенности в культуру;
4. Смысловые доминанты;
5. Форма отображения;
6. Эффект воздействия.

Основанием для типологизации мемов может служить аудитория, откликающаяся на тот или иной интернет-мем. Данная классификация может быть весьма обширна, однако отметим, что, например, при изучении влияния интернет-мемов на определенную аудиторию исследователь должен ясно понимать, какие мемы способны вызвать у аудитории реакцию, а какие могут вызвать у респондентов только реакцию «затрудняюсь ответить».

Примером данной типологизации может служить типология по профессиональному основанию. Мемы рассчитаны на представителей различных профессий: учителей, менеджеров, врачей, программистов. Еще один пример подобной типологизации – это типологизация по основанию хобби: компьютерные игры, спорт, искусство и т. п. Такая типологизация поможет более четко дифференцировать интернет-мемы и их аудиторию и, как следствие, подбирать более удобный инструментарий для изучения мемов и их аудитории. Итак, классифицировать мемы можно по двум основаниям: социально-возрастная группа аудитории и сфера жизнедеятельности людей.

Молодежь является основным субъектом использования интернет-мемов. Причина заключается в том, что чаще всего сетью интернет по данным опроса ФОМ пользуются молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет [18], как следствие, именно эта категория людей чаще всего использует для общения интернет-мемы. Одной из особенностей мышления молодежи является его гибкость и способ-

ность быстро схватывать новые тенденции, в связи с этим мемам чаще всего присущи смыслы, отражающие молодежную субкультуру с ее эмоциональной насыщенностью и напряженностью.

Обозначим причины, по которым интернет-мемы приобрели столь широкую популярность, как средство коммуникации.

Первая причина заключается в том, что мем смыслоемок, мобилен и валентен: он легко запоминается, быстро распространяется, встраивается в различные контексты и взаимодействует с другими мемами, создавая семантические сети [19, с. 198]. С помощью мемов общение становится быстрее, не нужно писать длинный текст, чтобы донести до собеседника какую-либо мысль, достаточно просто отправить ему мем.

Во-вторых, человек – существо социальное, ему необходимо ощущать причастность к какой-либо группе, мемы, в свою очередь, способствуют усилению чувства сплоченности и причастности к определенной социальной группе, поскольку наличие общих фоновых знаний коммуникантов является необходимым условием распространения и восприятия интернет-мемов [Там же, с. 201].

Третья причина заключается в том, что люди любят играть в различные игры, зачастую сами не осознавая этого. Использование интернет-мемов как части виртуального общения оформляется особым игровым образом [12, с. 161]. Использование визуализированных сообщений является характеристикой информации в интернет-коммуникации, позволяющей облегчить ее восприятие и обработку. Интернет-пользователи «принимают» и декодируют огромное количество информации, точно подобранное изображение способствует распространению новости в пространстве интересов пользователей сети за счет компенсации недостатков опосредованного контакта.

Четвертая причина – в феномене клипового мышления: «Рунет захлестнула эпидемия “клипового мышления”»: внимание пользователя стало фрагментарно, неустойчиво. Средний пользователь не удерживает фокус внимания, не может воспринимать длинные тексты. Никто не смотрит длинных роликов» [20]. Как следствие клипового мышления, упрощаются запросы потребителей на кон-

тент, который должен становиться легко потребляемым и состоять из привычных образов, и интернет-мемы, в свою очередь, с легкостью удовлетворяют подобные запросы.

Мемы становятся одним из основных средств, с помощью которых люди распространяют информацию и воспринимают мир, что также обусловлено специфической когнитивной психологией людей. Ю. Цзян обращает внимание на то, что некоторые когнитивные методы могут объяснить это явление [10, р. 400].

Во-первых, это вспышки памяти, которые могут быть очень подробными, исключительно яркими «снимками» момента и обстоятельства, в которых слышались удивительные и последовательные (или эмоционально возбуждающие) новости. Вспышки памяти имеют шесть характерных особенностей: место, текущая деятельность, информатор, собственный аффект, другие следствия и последствия. Обычно такие воспоминания связаны с важными историческими или автобиографическими событиями. Увеличение способности запоминать детали события связано с эмоциональным возбуждением на тот момент, когда событие было зарегистрировано в памяти.

Во-вторых, это особенности краткосрочной памяти хранить небольшой объем информации в активном, легко доступном состоянии в течение короткого периода времени. Считается, что продолжительность кратковременной памяти (когда репетиция или активное обслуживание предотвращается) составляет порядка секунды. Обычно указанная емкость составляет 7 ± 2 элемента.

В-третьих, инновационная тенденция человека, которая связана с поиском несоответствий, желанием создавать, нарушать правила и решать проблемы уникальным образом. Цзян отмечает, что передача большинства мемов обусловлена этой специфической инновационной тенденцией людей [Там же].

Интернет-мем можно охарактеризовать как средство коммуникации следующим образом: короткое сообщение со смысловым контекстом, появляющееся стихийно, в ответ на события в социальной сфере жизнедеятельности людей, распространяющееся на просторах сети интернет по средствам многочисленного копирования пользователями. Такой способ коммуникации получил широкое

распространение за счет упрощения смыслов, игровой формы общения, возможности быстрого соотнесения своих взглядов со взглядами собеседника. Коммуникативно-когнитивная установка адресанта определяет тему мема и специфику его вербальных и паралингвистических средств. Интернет-мем «заряжен» смыслами и образами, информация в нем содержится в максимально свернутом виде, что в процессе коммуникации позволяет участникам коммуникации, не используя вербальные средства, присылая мем, предоставить друг другу возможность самостоятельно извлечь смысл.

-
1. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. Н. О. Фомина. М., 1993.
 2. Hofstadter D. Metamagical themas: virus-like sentences and self-replicating structures // *Scientific American*. 1983. Vol. 248, Nr 4. P. 14–22.
 3. Burman J. The misunderstanding of memes: biography of an unscientific object, 1976–1999 // *Perspectives on Science*. 2012. Vol. 20(1). P. 75–104.
 4. Shifman L. An anatomy of a YouTube meme // *New Media & Society*. 2012. Vol. 14(2). P. 187–203.
 5. Shifman L. Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker // *J. of Computer-Mediated Communication*. 2013. Vol. 18. P. 362–377.
 6. Блэкмор С. Третий репликатор эволюции: гены, мемы – что дальше? [Электронный ресурс]. URL: <http://2045.ru/ar/29293/> (дата обращения: 08.06.2017).
 7. Heylighen F. ‘Selfish’ Memes and the Evolution of Cooperation // *J. of Ideas*. 1992. Vol. 2, Nr 4. P. 77–84.
 8. Шурина Ю. В. Демотиватор как речевой жанр интернет-общения // Publishing house Education and Science s. r. o., 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Philologia/7_104996.doc.htm (дата обращения: 06.06.2017).
 9. Stryker C. Epic Win for the Anonymous. How 4chan’s Army Conquered the Web. New York, 2011.
 10. Jiang Y. On the Formation, Replication and Transmission of Strong Memes and their Cognitive Psychological Motivations // *Theory and Practice in Language Studies*. 2012. Vol. 2, Nr 2. P. 398–401.
 11. Бродовская Е. В. Интернет-мемы политического протеста: анализ типичных характеристик [Электронный ресурс]. URL: [://mggu-sh.ru/sites/default/files/tezisy_brodovskaya_e.v._0.docx](http://mggu-sh.ru/sites/default/files/tezisy_brodovskaya_e.v._0.docx) (дата обращения: 08.06.2017).

12. *Щурина Ю. В.* Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. № 3: Филология. С. 160–172.
13. *Ксенофонтова И. В.* Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имидж-борды, троллинг // Интернет и фольклор : сб. ст. М., 2009. С. 285–294.
14. *Шомова С. А.* Политический интернет-мем: сущность, специфика, разновидности // Бизнес. Общество. Власть. 2015. № 22. С. 28–41.
15. *Wiggins B. E., Bowers G. B.* Memes as genre: A structural analysis of the memescape // *New Media & Society*. 2015. Vol. 17 (11). P. 1886–1906.
16. *Квят А. Г.* Медиамем как инструмент политического PR: когнитивный подход // Медиаскоп. 2013. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://mediascope.ru/node/1254#24> > (дата обращения: 08.06.2017).
17. *Зиновьева Н. А.* Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов // Вестн. экономики, права и социологии. 2015. № 1. С. 195–201.
18. Опрос ФОМ – «Интерес к новостям в интернете. Какому источнику информации россияне доверяют больше: телевидению или интернету?» (23 июля 2015) // Фонд «Общественное мнение» [Электронный ресурс]. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12247> > (дата обращения: 09.04.2017).
19. *Квят А. Г.* Новые технологии работы в медиапространстве: медиамем и его функции в политическом пиаре // Интегрированные маркетинговые коммуникации как фактор динамики развития социальных систем : сб. статей / Ин.-т гос. упр. и предпринимательства ; Департамент маркетинговых коммуникаций и брендинга ; [отв. ред. Е. Г. Соболева, Л. Э. Старостова]. 2012.
20. Короткая память // Рос. газ. 17.01.2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/01/17/ashmanov.html> > (дата обращения: 09.04.2017).

2.6. «Город как пространство» и «город как имя» (о многообразии и многозначности современных городских языков)

Город можно понимать как место, среду, географический объект. Но кроме привычных своих значений, город подразумевает, что на общей (городской) территории проживает не менее

десять тысяч человек, которые сталкиваются друг с другом в общественных пространствах: город создает сконцентрированную коммуникацию. Городская жизнь многоуровневая, жители перемещаются в городе не только по улицам, они могут находиться в разных смысловых локусах (университет, театр, парк, стадион, завод), в локусах разной степени ценности (музей, магазин, двор), они могут одно и то же место «видеть» по-разному в зависимости от его временного функционирования (праздники-будни), наконец, перемещаться по разным уровням социальности: любое городское явление, событие разворачивается в определенной социальной среде. Город «представляет собой котел текстов и кодов, разноуровневых и гетерогенных, принадлежащих разным языкам и разным уровням» [1, с. 325]. И в то же время для этого «котла текстов» предзадан общий знаменатель.

Ю. М. Лотман, занимаясь городским текстом, говорил об особом месте города в культурной символической системе. Он выделял «две основные сферы городской семиотики: город как пространство и город как имя» [Там же, 320]. «Город как пространство» не позволяет «схватить» его целиком, потому как он неизбежно «разваливается» не просто на разные точки наблюдения и измерения, но на разные языки, разные семиотические сферы, которые сложно привести в целое общегородского текста. Если описывать «жесткий» город с его инфраструктурой, зданиями, стереотипными сценариями [2], то мы не сможем ощутить уникального «аромата» города, прочувствовать городское пространство, которое наполнено живыми движущимися людьми, а отдельные места входят в коммуникацию с ними не всегда по предначертанному городским планом сценарию. «Мягкий» же город оказывается настолько конкретен, что, кажется, противится всяческому обобщению, будучи «темной мешаниной повседневности» [3, с. 25]. Однако из мелочей создается цельная ткань городской жизни.

«Город как имя» представляет город целиком, выделяя его существенные особенности, не разобранные городскими сообществами, жителями и гостями на «мелкие кусочки». При этом не только название, но и привычка использовать его в определенном историческом контексте формируют целостный образ города как опреде-

ленного места. Место можно понимать как «ограниченное пространство, которое имеет исторические значения и вещественный порядок, определяемые происходившими в данном месте *событиями*» [4, с. 116].

Обе сферы: и многомерность пространственной организации с ее прерывистостью, фрагментарностью, мозаичной множественностью, различными языками и высказываниями, и единый образ-символ, запечатленный в имени города, позволяют создать представление о городе как большой саморазвивающейся системе, понять которую можно как сложно организованный текст, созданный с помощью множества языков. Специфика этого текста в его синергичной организации, в принципиальной текучести элементов и непостоянстве структур, которые, тем не менее, сохраняют систему.

Город как пространство.

Архитектурный текст города: способы чтения

Городское пространство, как и любое культурное пространство, конституируется по принципу – *nomina, omina, res* – имена, знаки (метки), вещи, – принципу, имеющему мифологический генезис. Через них оно явлено человеческому восприятию – пространства непоименованного, непомеченного, лишённого вещей как бы и не существует.

Город захватывает себе пространство, выстраивает его «вещами» – крепостными стенами и кольцевыми автострадами, лачугами и дворцами, бараками и небоскребами, соборами и торговыми центрами, мостами и набережными. Пространство и архитектура определяют друг друга: архитектура вне пространственной данности невозможна, а пространство оформляется через архитектуру – площади, дворы, сеть улиц появляются благодаря зданиям и инженерным сооружениям.

Структура городского пространства иерархична. Это и объективная «неравномерность градостроительного комфорта», и символическая оппозиция центра и периферии. Маркируемый особыми объектами и топонимами центр и окраина, наделенная всеми чертами мифической периферии, традиционно структурируют город. Центру такого рода совсем не обязательно находиться действи-

тельно в центре подчиненного ему пространства, но тем не менее все объекты, заполняющие эту территорию, получают пространственные координаты относительно него.

Оставаясь «вещами», получая имена и становясь знаками, архитектура входит в городской текст «иконическими» зданиями и объектами архитектурного дизайна, «доминантными точками», организующими наше восприятие и притягивающими к себе «культурными местами».

«Архитектура по своей природе связана и с утопией, и с историей», – напоминает М. Ю. Лотман [5, с. 680]. Утопии замысла, плана, идеального сооружения – архитектурной «утопии», стремящейся проговорить современность, противоречит «беспорядок истории». Через архитектуру город не только обретает пространство, но и овеществляет время, историю. Время, отлитое в архитектурную форму, не прекращает быть текучим, медленнее или быстрее трансформируя ее, оставляет ее всегда становящейся и незавершенной. Здание – своего рода «палимпсест», где слои разновременного и разноязыкого текста сосуществуют, порою в гармонии, порою споря, соединяясь, зачастую, причудливо и случайно. Претерпевая ветшание и поновление, переделки в угоду архитектурной моде или утилитарным задачам, изменение функционального назначения и архитектурного окружения, обрастая новыми вывесками, табличками и надписями, оно встраивается в новые контексты и порождает все новые смыслы.

Существование в городском пространстве разновременных пластов порождает «архитектурную многоязычность», причудливо и непреднамеренно сталкивая формы и смыслы, история создает текст, в котором, по замечанию М. Ю. Лотмана, всегда есть «нечто случайное». Кроме того, «архитектура состоит не только из архитектуры: узко архитектурные конструкции находятся в соотношении с семиотикой внеархитектурного ряда – ритуальной, бытовой, религиозной, мифологической, – всей суммой культурного символизма. Здесь возможны самые разнообразные сдвиги и сложные диалоги» [Там же, с. 678].

Анализируя визуально-пространственные коды города, отечественные исследователи единодушно выделяют три уровня [6],

и при всем различии названий в них угадывается устойчивая триада: форма, функция, символ. Наличие «уровней» предполагает вертикаль и провоцирует стремление к высотам и глубинам (семиотически тождественным в этом случае), движению от поверхности – внутрь, от видимого к понятому, от феноменального к сущностному. Такой принцип закрепился в рамках средневековой учености как принцип чтения Библии – метатекста христианской культуры и стал своего рода метаметодом классического чтения. В современной культурной ситуации равноценность поверхности и глубины, узаконенная в постмодернистском дискурсе, парадоксальным образом совпала с установками потребительского общества, отвергающего оппозицию внутреннего и внешнего. Однако отказ от вертикального принципа чтения не есть лишь дань философской моде или жаждущему разнообразия потребителю, это – переключение внимания, перенесение его на другую плоскость. Текст, не имеющий автора, меняющийся и читающийся с любого места, никогда незавершенный, вариативный и многоязыкий, стал основанием современной модели чтения, но это не значит, что он появился только теперь.

Существование в городе, взаимодействие с ним требует особых навыков. Городской текст предполагает умение и проникать в глубину его смыслов, и расшифровывать по-разному закодированную информацию. В этом случае, что и как мы читаем, зависит от того, почему мы читаем.

В тексте городского пространства форма, функция (предназначение) и символизм архитектурных объектов предстают несомненными, но равноценными для читателя семиотическими системами. Здесь нет иерархии. В зависимости от цели чтения каждая из них может быть считана разными способами. Одно и то же здание может служить знаком ориентации в пространстве, выполнять какую-то функцию, быть эстетическим объектом и иметь символическое значение, но наш интерес к нему ситуативен. Существующая возможность прочесть все эти смыслы одновременно ограничена, как правило, той задачей, ради которой предпринимается чтение. Кроме того, всегда возможно спонтанное, внезапное переключение с языка на язык, с одного способа на другой – городской

текст существует в постоянной неопределенности между целерациональным и случайным поводом к его прочтению.

Разные способы чтения определяются разнообразием повседневных и досуговых практик. Таким образом, можно выделить функциональный, утилитарный, эстетический, гедонистический способы чтения.

Функциональный способ чтения характеризует фоновые практики, организующие повседневность. Представляя собою «практическое знание» и «следование правилу», они вписаны в повседневную жизнь и потому не рефлексивны; обнаруживая себя лишь в условии сбоя, нарушения привычного «хода вещей», они, тем не менее, предполагают операционный навык, сопоставимый с чтением. Праксеологический код позволяет считывать знаки и метки совершающему рутинные и необходимые действия горожанину. Мы не замечаем вещи, привычно оперируя ею – прочитанные функциональным способом городские объекты утрачивают самостоятельную значимость формы и символического содержания – они становятся лишь меткой, направляющей наше действие. Так, выстраивая маршрут движения, мы воспринимаем здания только в качестве пространственных ориентиров, считываем при помощи его формы или назначения необходимую в этом случае информацию – у красной девятиэтажки налево, у больницы направо и в сторону старого центра. Укоренившиеся в традиции городского устройства одни и те же элементы могут приобретать то или иное значение, сообразно актуализирующей их практике – «элементы того же планировочного каркаса выступают в переменной роли – то как пространство движения, то как пространство пребывания» [7].

Утилитарный способ чтения перемещает читателя в сферу других смыслов и позволяет прочитать такие характеристики архитектурных объектов, как полезность, удобство, престижность. Это рабочее чтение предпринимателя, девелопера или риелтора, но и вне профессионального интереса горожанин легко считывает эту информацию при помощи визуальных и проксемических кодов. Основположник отечественной урбанистики В. Л. Глазычев, обосновывая необходимость социологии архитектуры, писал: «для социологии архитектуры архитектура является прежде всего производством

полезных пространственных структур, обладающих ценностью, т. е. вызывающих у различных людей оценку со знаком плюс (восхищение) или минус (неудовлетворенность всех ступеней)» [8].

Противоположностью утилитарного способа является *эстетический способ*, предлагающий неутилитарное, созерцательное и творческое отношение к объекту. Эстетическое восприятие – духовно-чувственное по своей природе. Самодостаточность формы в этом случае особенно велика. Разглядывание объемов и поверхностей, «патины времени» и следов человеческого присутствия, поиск неожиданных ракурсов и сочетаний соединяется здесь со считыванием стилистических особенностей и исторического контекста – чувственная форма и оплетающие ее нарративы создают пульсацию утраченных и вновь образующихся смыслов. Все это превращает архитектурный текст в художественный.

В современной культурной ситуации эстетический способ чтения легко трансформируется в *гедонистический*, где эстетическое приобретает инструментальный характер. Экономика потребления с отлаженным механизмом производства потребностей переносит чтение в сферу удовольствий. Описывая этот феномен, Р. Барт полагает, что удовольствие в этом случае возникает не столько от содержания, сколько от самого способа чтения – избирательного, непоследовательного, «сминающего текст в складки» ради образующегося в них «просвета наслаждения». Такое выборочное и произвольное чтение становится приоритетным для читателя массовой литературы и трансформирует некогда элитарный и дисциплинирующий внимание навык, предполагающий последовательное, подробное и вдумчивое отношение к тексту, в развлечение. Гедонистический способ чтения противоположен функциональному как повседневная и досуговая практики. Чтение как удовольствие актуально и для горожанина, получающего возможность разнообразить свой досуг предлагаемыми туриндустрией или принимаемыми самостоятельно экскурсиями, прогулками, участием в разнообразных увеселительных мероприятиях, организуемых в городах. Взаимодействие с городским текстом в этом случае обладает всеми вышеуказанными характеристиками чтения-потребления. Это и занимательность информации, и постоянное разнообразие

впечатлений, требующее быстрого переключения внимания и предполагающее «рассеянное, поверхностное восприятие текста и в то же время чрезмерную тесноту “тактильно-шокового” соприкосновения с ним» [9, с. 153].

Соприкосновение с городским текстом всегда чувственно. Спектр предлагаемых им ощущений, включающий и тактильность, велик. «Метками» города становится сама городская среда – ее «чувственные характеристики»: цвет, звуки и запахи, ритмы и скорости. Они, как правило, с трудом поддаются экспликации, их переживание субъективно. Но даже в случае минимальной рефлексии, позволяющей обозначить полученное впечатление словом, неизбежно возникает коннотативный ряд, переносящий живое ощущение в семантическое поле: шумный – тихий; грязный – чистый; темный – светлый; быстрый – медленный. Таким образом, значение чувственных ощущений, инспирируемых городом, двояко: это расширение гаммы удовольствий от чтения и еще одна система кодов.

Название города: о чем оно рассказывает

У одного и того же места может быть несколько разных (последовательных и одновременных) топонимов. В таком случае каждое имя будет обозначать определенный, с ним коррелирующий смысл. Он будет обусловлен и этимологией именованья, и историей его использования, и даже особенностями фонетического звучания.

Идентификация жителя Екатеринбурга при ответе на вопрос: «Откуда ты?» – окажется неоднозначной. То имя, которое он назовет, будет определять, что является более важным в его идентичности: уралец? екатеринбуржец? свердловчанин?

Если отвечающий захочет сделать акцент на природно-ландшафтных особенностях места, где он живет, он определит себя жителем *города на Урале* («на Среднем Урале»), причем екатеринбургский Урал, по мнению екатеринбуржца, главный, центральный, подлинный. Имя «Урал» («Средний Урал») обозначает естественный мир, который был здесь до прихода человека. Это та самая Природа [1; 5], которая борется с порабащающим ее человеком. Ю. М. Лотман выделял два основных типа этимологического город-

ского мифа: город концентрический и город эксцентрический [1, с. 321–327]. Концентрический город растет естественно и возникает по воле богов (Рим, Москва). Эксцентрический город строится по воле человека, часто вопреки Природе (Петербург) [5, с. 321]. Такой город предполагает «вечную борьбу стихии и культуры», которая реализуется в петербургском мифе как «антитеза воды и камня», камень здесь – культурное начало, артефактное. Петербург – город, построенный на болоте, на воде, которая, время от времени, дает ощутить свою мощь. Имена «Нева» и «Балтика» для жителя этого города такие же идентификаторы места, как для екатеринбуржца «Урал» и связанные с ним «гора» и «тайга». В Екатеринбурге вода не стихия, а артефакт, у нее нет природной силы, вода в городе присутствует только в окультуренной акватории городского пруда, созданного плотиной. Если для петербуржца камень обработан человеком – это артефакт, камнем заполняют воду, пытаясь победить ее, для уральского города камень – это природа, «нутри горы», сопротивляющаяся (а редко – помогающая) человеку. В уральском городе нет материи для заполнения стихии, человек вынужден приспособливаться и творить город из того, что есть, из дикого природного камня.

Город на Урале и его жители должны обладать характеристиками уральской природы. Таковые как «холод, грубая первобытность, своенравие, свобода и мощь» [10] создают внешний круг семантики места. Взаимоотношения Природы и человека на Урале описывают как «объятия-схватку алчного охотника с голодной медведицей», «битву железа с каменной пещерой» [Там же], ведь уральская природа «властная и негостеприимная», как «дикая царица амазонок» [Там же]. Несмотря на мужское имя «Урал», уральскую природу часто описывают через местоимение «она» [10; 12], соотнося мифологический «дух горы» с персонажем бажовских сказов, олицетворяющим его, Хозяйкой горы. В «женской» ипостаси «духа горы» нет мягкости и хлебосольности «матери-земли», Хозяйка крута, своенравна, холодна, хотя справедлива и расположена к работягам, мастеровым. Характерологические особенности местных жителей соответствуют «уральскости» (уральской природе): они неулыбчивы, неторопливы, мрачноваты, как бы углублены, серьезны, немногословны.

Если человек ответит, что *он из Екатеринбурга*, то семиотически окажется совсем в другом поле. Это поле – результат победы порядка над стихией, феномен цивилизации. Но даже если «Екатеринбург избрал стратегию вертикального развития и стал несколько отрываться от Урала, но общеуральская идентичность там есть», – признают исследователи [13, с. 16].

Именование города в честь супруги императора, будущей императрицы Екатерины [14], надолго связало по смыслу уральский город и его «старшего брата», столичный Санкт-Петербург. Мифология названия и история сложного строительства крепости, давшей начало городу, во многом сближают эти города. «Искусственный» Петербург, «придуманый город» [15], построенный вопреки сопротивляющимся стихиям, воплотивший мощь человеческой (имперской) воли, стал образцом для возводимого в условиях суровой тайги города, призванного создать империи крепкий тыл. Екатеринбург – «Город, в котором империя являла себя всему миру, – и город, где она незаметно для глаз иностранцев черпала силы из земных недр. Здесь театральное действие, там – необходимая для него работа в поте лица за кулисами», – так описал Екатеринбург голландский славист К. Верхейл, изучая творчество Б. Рыжего [16]. Санкт-Петербург и Екатеринбург имели не только общее предназначение и смысловую перекличку. Их имена оказались «парными», созвучными. *С одной стороны*, города получили «императорские» имена, имена супругов, они исключительны в своем роде, нет в стране больше такой «супружеской пары» городов. При этом роль Екатерины I вторична, и Екатеринбург занимает нижнюю ступень в паре. Эта вертикальная символика отправляет Екатеринбург не только «за кулисы», она предлагает ему символическое место столицы подземного мира (недр уральской горы). *С другой*, они указывали на цивилизованную «европейскость», а не на архаичную патриархальную «русскость» корнем «бург». Несмотря на попытки переименовать тот и другой города «на русский манер» (Петроград и Катеринск), эти версии просуществовали недолго. Екатеринбург, как и Петербург, свое имя терял и возвращал, причем делал это буквально вслед за «старшим братом».

Возвращение Екатеринбург в 1991 г. первоначального имени вслед за возвращением его Санкт-Петербургу вновь указало на их парность. Теперь оба города, не утратив столичных амбиций, являются крупнейшими по населению и интеллектуальному капиталу городами страны. Санкт-Петербург позиционирует себя как «культурная столица», в то время как Екатеринбург претендует на звание «третья столица», он, ориентируясь на «старшего брата», все более становится доступным и интересным для гостей. Современное звучание старого имени коррелирует со светскостью, удобством, богатством. Безрассудные траты местных купцов («дикое счастье») остались в дореволюционном прошлом, но шальное богатство «новых» хозяев открывает новую страницу Екатеринбурга 90-х [17]. Сегодняшний Екатеринбург позиционирует себя как постиндустриальный город с международным аэропортом, огромными торговыми площадями и большим количеством «третьих мест» [18].

Сегодня горожане для своей идентификации также пользуются именем *Свердловск*. Это имя город получил в 1924 г., спустя несколько месяцев вслед за изменением имени Петроград на Ленинград. Переименование – это не простая замена одного названия другим, но космотворческий акт, *изменение* качества вновь именуемого пространства. Новое имя не только маркировало город фамилией революционного товарища Ленина, оно обозначало старт важного периода в истории города. Екатеринбург также поспешил переименоваться, но адекватного парного Ленину имени не нашлось. В городе существует легенда, что было предложение назвать город именем Крупской, но название получалось неблагозвучное, тогда стали искать верного, не дискредитировавшего себя соратника-большевика. Таковым оказался покойный Свердлов, который к тому же вел революционную агитацию в дореволюционном Екатеринбурге. Таким образом, парность сохранилась, но пара Ленин – Свердлов оказалась уже не светской-супружеской, а деловой – революционной. В рамках советской мифологии получившие новые имена уже официально не столичный Ленинград и ставший областным центром Свердловск по-прежнему имели «родство». Петроград – колыбель революции, представленный в советском дискурсе как прежде всего трудовой, пролетарский город – место

рождения особого, нового типа рабочих. Такой «сознательный рабочий» стал лицом индустриального Свердловска. Новое имя обозначало начало советской истории города, который в 1923 г. стал столицей Уральской области, а через несколько лет появился грандиозный план перепланировки города «Большой Свердловск».

Основной мифологический смысл нового названия города воплотился в промышленной мощи, в бодрой оптимистичной колонне организованных на строительство коммунизма рабочих. Новый образ не полностью стирает первый. Завод, артель, труд, железо – все это остается, но служит теперь военной мощи социализма: «в советские времена Свердловск был закрытым городом <...>, обладавшим депрессивно-индустриальной экзистенциальной атмосферой» [19]. Идеал мифологического Свердловска – «оснащенный военной техникой герой-воин» [10]. Закрытый статус Свердловска провоцировал у горожан амбивалентные чувства. Органичность и укорененность бажовской мифологии, возможно, сыграли главную роль и здесь – закрытость релевантна хтонической, подземной природе Урала, ее работающим «в горе» мастерам, обретающим тайнознание, укрытое в глубинах каменных недр. Свердловчане, скорее, видели в ней повод для гордости – город с высокотехнологичной оборонной промышленностью, высшими учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами обеспечивал могущество и обороноспособность страны, тем более что такая закрытость была достаточно условной, в отличие от секретных «номерных» городов, здесь не было пропускного режима, а вызывающие гордость у руководства СССР промышленные предприятия включались в гостевую программу зарубежных политиков самого высокого ранга [18].

Неофициальные – жаргонные и травестийные названия, снижающие или совсем уничтожающие сакральность объекта, у Екатеринбурга тоже есть. *Екб* – простое, «домашнее» имя, сокращающее официальное длинное, причем его коннотации связаны именно с екатеринбургскими, а не свердловскими смыслами; в 90-е гг. XX в., вскоре после возвращения городу первоначального имени, горожане использовали сокращение *Катеп*. Это имя, кроме одомашнивания официального, «кивает» на «старшего брата»: Питер –

Катер, оно бытовало и до первого переименования города, будучи созвучным всем модификациям первого названия (Катериненбурх, Экатеринбурх, Екатеринбург, Екатеринск) [14, с. 24–26]. Кроме того, его «рычащее» «сниженное» название отсылает к полукриминальному жаргону 90-х. «Сниженное» имя *Ёбург* стало популярным в 90-е, особенно оно было популярно в блатной, полукриминальной среде. «Даже на слух энергичное и краткое название Ёбург как-то соответствует сути того Екатеринбургa – города лихого и безбашенного, стихийно-мощного, склонного к резким поворотам и крутым решениям, незаконного города, которым на одной только воле рулят жесткие и храбрые, как финикийцы, лидеры-харизматики. Хулиганское имя Ёбург – символ прекрасного и свободного времени обновления», – слова автора текста с одноименным названием (Ёбург) [17]. Сокращенные имена обозначают несколько иное пространство, как бы часть города или одну его проекцию, лишенную объемного богатства, на которое претендуют официальные названия.

Г. М. Цеплаков, различая имена Урал – Свердловск – Екатеринбург, утверждает, что именуется почти «одно и то же пространство, но при этом за каждым названием скрываются противоречащие друг другу системы конфликтующих идеалов, ценностей и образцов поведения», «это разные знаковые системы для разных аудиторий», при этом они сосуществуют: «над местностью здесь царствует давний триумвират: природный Урал, классицистический Екатеринбург, железный Свердловск» [10]. В каждом случае имя является системообразующим фактором, позволяющим «схватить» и обозначить основной смысл данной системы. Система «Свердловск» не тождественна системе «Екатеринбург», хотя и не чужда ей; система «Урал» является более фундаментальной и стабильной, чем обе последние, укореняя их, как человеческие проекты, в мощном природном основании.

Город как дискурс

Город можно интерпретировать не только как законченный текст, но и как дискурс, процесс, в который текст включен. В этом случае законченные значения текста уступают место пластичности, незавершенности дискурса [20]. Для исследования повседневных

подвижных элементов городского целого очень продуктивен термин «микроурбанизм» [1], который позволяет работать «с многослойностью города, снимая слой за слоем не столько хронологические напластования, но и множественные реальности, которые появляются и проявляются в разных городских контекстах и у разных городских персонажей» [2, с. 16]. Стационарная пространственная организация города связана с человеческими телами, не просто населяющими ее, но придающими ей смысл: «в прозрачный текст спланированного города вторгается город кочевой, город метафорический» [3, с. 25]. Фланер и спешащий на работу городской житель – разные практики, они двигаются как бы в разных городах, задавая еще один аспект семиотики городского пространства – взаимодействие человеческого тела и города. Такое пространство организовано определенными положениями, состояниями, движениями тела [7]. С точки зрения П. Бурдьё, эти движения не разумны, не сознательны, но и не могут рассматриваться как реакции на определенный стимул [21, с. 114]. Повседневные повторяющиеся практики могут совершаться безотчетно, они присутствуют «в каждом организме в форме схем восприятия, мышления и действия, более верным способом, чем все формальные правила» и все нормы. Габитусы (как индивидуальные, так и групповые) способны антиципировать будущее [Там же, с. 105]. Таким образом, тело «знает» нарратив еще до того, как он состоялся, связывая прошлое (условия, в которых габитус сформировался) и будущее (обусловленное предзаданностью практик). Бурдьё говорит, что «опережающая приспособленность к требованиям поля» является «образцовой формой практического чувства» [Там же, с. 128].

Раздел невербальной семиотики, интерпретирующий поведение тела в пространстве, называется проксемикой. Г. Е. Крейдлин определяет проксемику (от англ. *proximity* – близость) как учение «о пространстве коммуникации, или коммуникативном пространстве» [22, с. 457]. Начиная с традиции, заложенной Э. Холлом [23] в 60-х гг. прошлого века, под проксеминым поведением понимают прежде всего расстояние, которое устанавливает человек между собой и объектом коммуникации. Однако семиотическая роль проксеминого поведения гораздо богаче. П. А. Флоренский говорил

о культуре как о деятельности по организации пространства. «Жест образует пространство, вызывая в нем натяжение и тем искривляя его» [24, с. 56], движения придают пространству качественную определенность, человек двигается по-разному в зависимости от проксеимного контекста. Важной становится организация пространства, в которой движется тело, тело и пространство взаимообусловлены, как курица и яйцо, габитус, с одной стороны, создается условиями бытования тела в культуре, с другой, вновь создает эти условия. Бурдые приводит в пример танец, который «предназначен символизировать интеграцию группы и, символизируя ее, тем самым укреплять» [21, с. 115].

М. де Серто интерпретирует движения пешехода как высказывание: «Ходьба относится к городу так же, как речевой акт – к языку» [3, с. 27]. Г. Е Крейдлин выделяет три универсальных правила проксеимного поведения, которые позволяют «прочитать» пространство по размещению и движению тела в нем. **Во-первых**, некоторые пространственные фрагменты наделяются культурными функциями, им приписываются определенные смыслы [22, с. 462]. Это общий закон семиотизации, который предполагает и определенное поведение в этом пространстве или размещение по отношению к нему. Какие именно пространственные смыслы мы можем уловить с помощью проксеимного поведения?

Оно может указать на **статус объекта**: насколько он статусен, сакрален он или профанен. Так, городское пространство перед зданиями власти обычно шире, оно открыто для зрения, опрятно, при этом, как правило, свободно от людей. Оно становится как бы разряженным, строгим, эмоционально холодным. Здесь не принято «толпиться» и заниматься чем-либо активным (кататься на роликах, например, есть, мусорить, и т. д.). Люди, проходящие мимо, как правило, парадно одеты. Проксеимная организация может указать и на **социальный статус** гражданина: «большое или более свободное пространство – это прерогатива сильного и богатого человека, а бедным и слабым, как правило, отводятся пространства маленькие, тесные, неудобные, плохо охраняемые и защищаемые» [Там же, с. 460]. Дома наделенных властью горожан размещались в Екатеринбурге традиционно вокруг городского пруда. Это и Дом

горного начальника, и Дом главного лесничего, и квартиры советских руководителей (Дом чекиста и Дом старых большевиков), и последовательные квартиры Б. Н. Ельцина. Во-первых, это смысловой центр города; во-вторых, вид из окна здесь не упирается в соседние дома, а открывается на открытое водное пространство, для Екатеринбурга – это прерогатива избранных. Но и в самой конструкции жилых домов всегда присутствует социальная маркировка. Если говорить о «сталинском» периоде городской архитектуры, то в жилищном строительстве она представлена домами двух типов: 5–6-этажные дома (и 11-этажка Дома чекиста), расположенные вдоль центральных улиц и предназначенные для городской элиты (это и конструктивистские соцгородки, и более поздние постройки так называемого сталинского ампира), и двухэтажные тесные постройки барачного типа, расположенные тоже городками, но не на центральных улицах. Просторные, светлые, с высокими потолками «сталинские» квартиры позволяли телу свободно двигаться, вальяжно располагаться на креслах и широких диванах, человек в таком пространстве ощущал себя хозяином. Тесные бараки без удобств (или коммуналки), где у жителей было только спальное место, приучали тело двигаться осторожно, экономно, вмещая себя в минимальное пространство максимально комфортно.

Проксемное поведение указывает и на *функцию места*: если это вуз, туда спешат студенты; если это театр, мы видим вечером нарядную публику у входа, которая прохаживается, не торопясь; если это торговый центр, около него обычно суета, проходят торпливые покупатели с сумками или праздные группы подростков, пришедших провести время.

Вторым правилом является заявление права человека на свою территорию, на свое личное и свое социальное пространство [22, с. 462]. Важным показателем проксемного поведения является маркировка *своего* и *чужого* пространства. У счастливого горожанина должна быть не только личная территория (своя квартира), но и своя школа, свой институт, свой станок, свое рабочее место, да и город должен быть «своим», чтобы он был равнодушен к изменениям его внешнего вида, да и просто заботился о нем. Разного рода социальные структуры и институты могут уменьшать это право. Чем

меньше личного пространства, тем более чужим ощущает себя человек в городе, тем меньше бережет место своего обитания, заботится о нем, захламляя и разрушая пространство. Спонтанные городские акции в защиту сносимых или перестраиваемых городских объектов позволяют горожанину проявить себя «хозяином» места. Показательна в этом смысле протестная, но при этом мирная акция «Обними пруд», которая дважды состоялась весной 2017 г. в Екатеринбурге. Круг вокруг пруда, образованный держащимися за руки горожанами, развернутые объятия, не только давал возможность почувствовать каждому из участников себя в «городской семье», но и продемонстрировать телом открытость и любовь к важному городскому объекту, взятому под опеку, защиту. «Чужое» пространство предполагает движения, обратные раскрытым объятиям. Человеческое тело отстраняется, поворачивается спиной к чужому, оставляя перед собой небольшой участок «своего». Так ведет себя человек в общественном транспорте. Как чужой ведет себя гостюрист, он тут – наблюдатель. Для него не будет свойственна пружинистая походка уверенного в маршруте горожанина, его движения сдержанны, находятся под контролем.

Третье правило – правило выбора канала коммуникации (стремление избавиться от помех в коммуникативном канале) и коммуникативной среды (динамичной или статичной) [22, с. 463]. Большой город дает большую возможность выбора как коммуникативных каналов (как и посредством чего будет вступать в коммуникацию или выключаться из нее индивид: в городском транспорте, в личном автомобиле, посредством поз, прикосновений и т. д.), так и среды (где – на улице, в парке, кофейне, бизнес-центре, театре, ночном клубе и при каких условиях – под музыку, шум улицы, в тишине дендрария будет это происходить). В проксемных исследованиях уделяется внимание понятию *групповое пространство*. «У людей общность территории и решение задач по ее благоустройству и охране, а также стремление к групповой самоидентификации предопределили появление особых коммуникативных функций внутри коллектива и создание социальных языков, включая особые жестовые диалекты» [22, с. 472]. При большом скоплении

народа люди могут подчеркнуть, что они вместе, встав ближе друг к другу (даже незнакомые люди), взявшись за руки, скандируя и т. д.

Формирующиеся городские сообщества создают специфические коммуникативные среды, их выбор в современном городе очень разнообразен. Особое место среди них занимают «третьи места»: кофейни, антикафе, бары, которые создают коллективные публичные сферы, где люди общаются, выходя за предписанные им на работе и дома роли [24; 11]. Такими публичными сферами могут быть и открытые пространства. В Екатеринбурге можно выделить «культурный» пятачок Плотинки, Литквартал, площадь у драмтеатра и Музея Ельцина, набережную Исети от Плотинки до Царского моста, дендропарки, уютные скверы и бульвары, оборудованные скамейками. Они собирают разную аудиторию, но с точки зрения проксемики всех будут объединять позитивные сигналы тела.

Чем больше таких публичных мест в городском пространстве, тем больше позитивных движений они производят, «ведь пространственные практики исподволь формируют определяющие условия социальной жизни» [3, с. 27]. Позитивные сигналы, которые демонстрирует тело, очень важны для формирования общей социальности, которая одновременно воспринимается как своя. Элери Сэмпсон [25] анализирует сигналы, подаваемые телом, и классифицирует их на позитивные и негативные. Так, в качестве позитивных она называет удобную спокойную позу и использование пространства. Негативными считаются неиспользование пространства, сжатая поза (сжатые кулаки), нервность. Комфортное публичное пространство снимает напряжение, позволяет телу «разжаться», снять ограничение жестких структур (где мы движемся по вынужденным правилам) и продемонстрировать открытость и дружелюбие. Реализуя проект «Микроурбанизм», авторы утверждали: «Для нас позитивные эмоции – любопытство, радость открытий, забота, многое другое – важны как результат социального творчества, как зона свободных действий и чувств горожан и городских объединений, как особые пространственные и материальные опыты. Мы полагаем, что разделяемые позитивные опыты и эмоции, вызываемые к жизни совместными действиями, творческими интервенциями, случайными

событиями – действенный “социальный клей” нового образца» [2, с. 30]. Этот «социальный клей» позволяет не только почувствовать себя в общности, но и превратить «чужое» в «свое».

Несмотря на то, что практики поведения в пространстве разные, их можно рассматривать как числители с общим знаменателем, которым будут некие объединяющие городское пространство основания. Габитус П. Бурдьё вписан в тела сходной историей, «которая суть условие не только согласования практик, но и практик согласования» [21, с. 115]. В роли такого знаменателя может выступать имя. Имена города меняются исторически, но вместе с ними изменяются и пространства, и практики.

Мифологическая емкость имени позволяет вместить все разнородные и порою противоречивые смыслы, создаваемые переплетением различных кодов – визуально-пространственным, вербальным, проксемическим. В повседневной и досуговой практике горожан они актуализируются ситуативно, в зависимости от цели и способа чтения. Город многоязык. Анализируя город как смысловое единство, М. Ю. Лотман подчеркивает значение роли, которую играет внутренний диалог, «осуществляемый в границах одного текста столкновением, конфликтом, пересечением и информационным обменом между различными традициями, разными субтекстами и “голосами” архитектуры» [5, с. 677]. Незавершенность, процессуальность городского текста – еще один фактор, усложняющий его интерпретацию и понимание.

Город – сложная самоорганизующаяся система, в которой действует одновременно множество факторов, не поддающихся прогнозированию и контролю, но явно или исподволь определяющих ее развитие. Тем не менее, их можно отслеживать благодаря знанию языков, на которых они проговариваются, улавливая городские нужды и тенденции, специфику городских практик и маршрутов, а также тот символический капитал, который придает каждому городу особую ценность.

1. Лотман Ю. М. Бытовое поведение и типология культуры в России XVIII в. // Культурное наследие Древней Руси. М., 1976.

2. *Бредникова О., Запорожец О.* Микроурбанизм. Ловушка для города // Микроурбанизм. Город в деталях. М., 2014. С. 13–43.
3. *Серто М. де.* По городу пешком // Социол. обозрение. 2008. Т. 7, № 2. С. 24–38.
4. *Черняева Т.* Город: производство идентичностей // Гражданин мира или пленник территории?: К проблеме идентичности современного человека : сб. материалов второй конф. (Норильск, 2–5 нояб. 2005) / Фонд культур. инициатив (Фонд Михаила Прохорова). М., 2006. С. 116–137.
5. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. СПб., 2000.
6. *Лагодина Е. В.* Архитектура как текст. Семиотический анализ архитектурного пространства // Северо-Кавказский психол. вестн. 2012. № 10/2. С. 47–49.
7. *Гутнов А., Глазычев В.* Мир архитектуры. Лицо города. М., 1990.
8. *Глазычев В. Л.* Социология архитектуры // Зодчество. 1987. № 2 (21) [Электронный ресурс]. URL: http://www.glazychev.ru/publications/articles/1978_sociology_architecture.htm (дата обращения: 22.06.2017).
9. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994.
10. *Цеплаков Г.* Культурные мифы города: система координат // Урал. 2017. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://uraljournal.ru/work-2017-4-1760> (дата обращения: 15.06.2017).
11. *Habermas I.* The structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge, 1992. P. 89–102.
12. *Славникова О.* 2017 : роман. М., 2007.
13. *Каганский В. Л.* Ареальная парадигма пространственной идентичности: основания, пределы, выход за пределы // Вестн. Перм. науч. центра. 2014. № 5. С. 10–19.
14. *Корепанов Н. С.* Первый век Екатеринбурга. Екатеринбург, 2005.
15. *Каган М. С.* Град Петров в истории русской культуры. СПб., 2006.
16. *Верхейл К.* Любовь остается. Вступительное слово к русско-голландскому сборнику Бориса Рыжего «Облака над городом Е.» // Знамя, 2005. № 1.
17. *Иванов А.* Ё-бург. М., 2014.
18. *Журавлева Н. И., Мельникова С. В.* Екатеринбург: между столичностью и провинциальностью. Пермь, 2016.
19. *Прудникова А.* Актуальное состояние уральского искусства: жизнеспособность мифов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/art/res/jek/sze/ruindex.htm> (дата обращения: 22.06.2017).
20. *Hodge R., Kress G.* Social semiotics. Cambridge, 1988.

21. *Бурдые П.* Практический смысл / пер. с фр. А. Т. Бикбова и др. СПб., 2001.
22. *Крейдлин Г.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. М., 2004.
23. *Hall Edward T.* The Hidden Dimension. New York, 1966.
24. *Арендт Х.* VITA ACTIVA, или О деятельной жизни. СПб., 2000.
24. *Флоренский П. А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
25. *Sampson E.* The image factor. London, 1994. P. 38.

Раздел 3

МНОЖЕСТВЕННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

3.1. Этическая и моральная грамотность в поликультурной коммуникации

Этическая и моральная грамотность представляют собой не только атрибуты этической и моральной культур, но и специфические виды грамотности. Теоретической основой выделения этих двух видов грамотности является нетождество этики и морали.

Этика – практическая философия морали и нравственности, изучающая их происхождение, сущность, специфику и закономерности исторического развития. Это современное определение этики вобрало в себя определения этики предшествующих исторических эпох: этика – практическая наука о добродетелях, ведущих к благу, счастью (Аристотель). Этика – наука о должном, о всеобщем нравственном законе (И. Кант). Этика – гуманистическая наука об искусстве жить (Э. Фромм). Этика – наука о принципах истинной человечности (Я. А. Мильнер-Иринин). Можно продолжить авторские определения этики, но все они приведены к единому основанию Гегелем, разделившим мораль и нравственность. Новейшая этика рассматривает мораль и нравственность в качестве специфических объектов исследования.

Для обоснования специфики этической и моральной грамотности необходимо отличать этику как теорию, практическую философию от морали как специфического вида социальной регуляции, как хранительницы общностей. Это позволяет предварительно определить этическую грамотность как результат этического образования и моральную грамотность – как результат практического морального опыта.

Чтобы уточнить сущность и специфику этической грамотности, необходимо соотнести понятие «этическая грамотность» с понятиями «этическая образованность», «этическая просвещенность» и «этическая компетентность». Для этого следует основываться на общем различии образованности, просвещенности и компетентности. Сравнительный анализ различных толковых словарей позволяет следующим образом охарактеризовать понятия «образованность», «просвещенность» и «компетентность».

Образованность – это качество развитой личности, представляющее собой системность знаний и системность мышления, формирующих целостную картину мира и позволяющих ориентироваться и адаптироваться в окружающей социальной и природной среде, совершенствовать окружающий мир и себя в этом мире.

Этическая образованность – это качество развитой личности, представляющее собой системность этических знаний и системность этического мышления, формирующих целостную, сущностную картину законов морального и нравственного миров личности и общества.

Слово «просвещенность» характеризуется в толковых словарях русского языка как синоним слов «образованность», «культурность», «интеллигентность» и др. На наш взгляд, есть различия в коннотациях слов «образованность» и «просвещенность». Образованность центрирована на когнитивной, знаниевой доминанте, а просвещенность – на аксиологической, ценностной доминанте. Это не только «свет» знаний, но и «свет» духовности и нравственности. Примером подобного толкования просвещенности является следующее утверждение: «Просвещенность – это гармония образованности, культурности и нравственности. ... В отличие от просто образованного человека просвещенный человек... живет в соответствии с законами мироздания, в унисон с собственной совестью» [1]. Просвещенность проявляется, «как способность следовать правилам поведения по отношению к самому себе, которые согласованы с совестью, с достоинством, долгом и честью» [Там же].

Просвещенность – это духовная наполненность и нравственная реализация образованности.

Этическая просвещенность – особое состояние одухотворенной этической образованности, обуславливающее использование систем этических знаний и этического мышления исключительно во благо личности и общества. Этическая образованность не гарантирует такого благородного применения. Этические знания, как и любые другие знания, могут использоваться как во благо, так и во зло, как бескорыстно, так и корыстно. Этическая просвещенность – гарантия служения знаний добру и созиданию.

Компетентность – способность и готовность практически решать актуальный спектр задач на основе образованности и просвещенности.

Этическая компетентность – это способность и готовность практически решать во благо актуальный спектр задач на основе этической образованности и этической просвещенности.

Какое место в ряду этих понятий занимает понятие «грамотность»? Не дублирует ли оно эти понятия? Грамотность характеризуется как умение писать и читать, как «умение в устной или письменной речи излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка (грамматическими, стилистическими, орфоэпическими и др.)» [2]. В широком смысле слова грамотность определяется как «освоение существующих в культуре технических средств и духовно-экзистенциальных способов (память, воображение) фиксации, передачи и сохранения информации» [Там же]. Грамотность служит адаптации личности к жизни в различных социумах.

Грамотность – предпосылка, основа образованности, просвещенности, компетентности и их результат, но уже на более высоком уровне.

Работает ли такая взаимообусловленность в этической грамотности, образованности, просвещенности и компетентности? Если под этической грамотностью понимать умение читать этические тексты (исторические и теоретические), понимать их значение и применять в анализе реальности, то работает.

Этическая грамотность осваивается человеком в процессе этического образования в дошкольных образовательных учреждениях, школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Но, к сожалению, в современной России отсутствуют системы

и этического образования, и морально-нравственного воспитания. Они фрагментарны, без должной преемственности между уровнями образования, без должного мониторинга процесса и результата.

Нередко этическое образование осуществляется на основе личной инициативы преподавателя, не только не имеющего специальной этической подготовки, но преподающего не гуманитарные учебные дисциплины. На сайте «Инфоурок» [3] представлено планирование программы проекта «ЭТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ» («Искусство жить достойно»), разработанная и реализуемая учительницей математики И. А. Уютновой МОУ гимназии № 80, предположительно, г. Смоленска. Программа рассчитана на 2012–2018 гг.: на 2012–2013 гг. планируется изучение проблемы отношения Я – Я; 2014–2016 гг. – проблемы Я – Другой; на 2017–2018 гг. – проблемы Я – Общество.

Из краткого двухстраничного текста, состоящего из общих фраз, отождествляющих понятия этики, морали и нравственности, не разделяющих правила поведения, нормы деятельности и моральные принципы и т. д., можно предположить, что этическая грамотность учащихся вряд ли будет достигнута. В лучшем случае, импульс к развитию может получить моральная грамотность учащихся, моральные ориентиры повседневной жизни. Это тоже ценно и необходимо, но не является этической грамотностью, как заявлено в названии проекта. Да и сама программа относится к направлению деятельности учебного заведения «Воспитательная работа», а не учебная. Этическая грамотность по природе своей предполагает теоретические системные знания, получаемые в учебном процессе и по специально разработанным учебным программам.

Понятие «этическая грамотность» подменяется понятием «нравственная грамотность» [4]. Речь идет о нравственной грамотности учителя: «нравственная грамотность учителя как владение знанием о морали, о педагогической морали, о ценностях, образующих ядро его нравственной культуры, обосновывающем (знание) моральный выбор педагога; владение языком морали, методами нравственного просвещения, этического образования, способами разрешения своих и учащихся нравственных проблем, связь между которыми

(знанием и методами, способами) обеспечивается пониманием отношений между собой и учащимся, которые есть пространство морали» [Там же].

Процитированный текст – типичный пример синонимичного употребления понятий «этика», «мораль», «нравственность» и производных от них терминов: «моральный выбор», «нравственная культура», «нравственное просвещение». В подобных публикациях понятия употребляются как само собой разумеющиеся, без какой-либо попытки их уточнения с опорой на специальную этическую литературу. Проблема не только не проясняется, но еще более запутывается.

Так что же такое – «нравственная грамотность»? Чем она отличается от этической и моральной грамотности? Что такое «нравственная культура» и чем она отличается от этической и моральной культуры?

Для ответа на эти вопросы необходимо уточнить значение понятия «нравственность». Заслуга понятийного и содержательного разделения морали и нравственности принадлежит представителю классической немецкой философии Гегелю. Именно он различает мораль и нравственность как последовательные стадии объективации Абсолютного духа: мораль соответствует стадии субъективного духа, стадии произвола воли, а нравственность соответствует стадии объективного духа, стадии свободы воли. И одно из гегелевских определений нравственности характеризует ее как «повиновение в свободе», а другое – как «родовой дух».

Современная этическая теория обращается к этому нетождеству морали и нравственности и интерпретирует их как разные стадии развития и совершенства личности и общества: мораль – как специфический вид социальной регуляции, как упорядочивающую, антихаосную силу и хранительницу общностей, а нравственность – как духовно-практический способ освоения Человеком Мира. Нравственность – это духовный уровень бытия человека, основанный на высших, вечных ценностях, определяющих высшие основы и высшие критерии жизни. Это определяет и специфику нравственной культуры.

Нравственная культура – это центр духовности, духовной культуры, это культура «вертикали» социального и индивидуального бытия. Она обретает статус надсоциальный, наиндивидуальный, статус «родового духа», статус высших духовных и вечных ценностей: Истины, Добра, Красоты, Софии, Веры, Надежды, Любви. Нравственная культура обладает гармонизирующим потенциалом, в отличие от антихаосной природы морали.

Исходя из такого понимания нравственности и нравственной культуры, можно попытаться определить нравственную грамотность. Но сделать это гораздо сложнее, чем определить этическую и моральную грамотность, так как нравственность как духовность, как метасознание не только наиндивидуальна и надсоциальна. Нравственность характеризуется сверхрациональным, сверхчувственным и сверхволевым состоянием внутреннего мира человека. Особым состоянием и стойкостью духа. Что в таком случае может означать нравственная грамотность? Умение «трансцендировать вовне и вовнутрь» (С. Л. Франк «Непостижимое») посредством мистической интуиции и «считывать» духовную информацию? И также интуитивно «писать» духовные «тексты»? Автор данного текста ограничивается лишь постановкой вопросов относительно нравственной грамотности.

Этическая грамотность предварительно была определена как результат этического образования. Это образование должно быть специально выделенным в качестве учебной дисциплины, целенаправленным и планомерным. Этическое образование формирует теоретический уровень моральной рефлексии, способный давать знания сущностей и закономерностей морального и нравственного бытия человека и общества.

Обыденный уровень морального сознания и моральных знаний дает представления о внешних проявлениях морали. Обыденные моральные знания поверхностны, фрагментарны, бессистемны. Такие знания нередко формируют искаженный образ морали, акцентируя ее императивность, требовательность к человеку, принудительность и не раскрывают ценности и жизненной необходимости этих свойств. Поверхностные обыденные моральные знания провоцируют моральный скептицизм и моральный нигилизм.

Этика в такой ситуации выступает как *теоретическая апология жизненной необходимости и ценности морали*.

Именно этика конкретизирует и одушевляет известную формулу античного философа Протагора: «Человек – мера всех вещей». Именно этикой обосновывается человек как высшая ценность и самоценность, смысл его жизни и пути достижения счастья. Именно этика формулой кантовского категорического императива призывает относиться к человеку в своем лице и в лице всего человечества как к Цели и никогда не относиться только как к средству. Именно этика провозглашает жизнеутверждающую идею постоянного совершенствования и самосовершенствования человека, его восхождение к своей подлинности.

Освоение этической грамотности – сложный и трудоемкий процесс изучения истории и теории этики, постижения этических истин. Можно выделить следующие *трудности* на пути к этической грамотности:

1. Иллюзия моральной и этической грамотности, объясняемая тем, что с первых сознательных шагов человека учат тому, «что такое хорошо и что такое плохо».

2. Терминологическое совпадение этических категорий и понятий обыденного морального сознания (добро и зло, долг, честь и достоинство, ответственность, совесть, счастье, смысл жизни и др.). Это порождает иллюзию «известности», «знания» этических проблем, этических понятий; завышенную самооценку своей этической грамотности.

3. Спонтанный протест против морализирования, выражаемый крылатой фразой: «Не читай(те) мне моралей!»

4. Моральный скептицизм и моральный нигилизм, порождаемые несовпадением провозглашаемых моральных ценностей (морально-должное) и реальных моральных отношений (морально-сущее), значительно снижающие познавательный морально-этический интерес и доверие к этике.

5. Утрата имевшихся в нашей стране в доперестроечное время положительных традиций воспитания на всех уровнях образования. Утрата положительной преемственности этих уровней обучения и воспитания.

6. Неправомерное вытеснение курсов этики из базисных и учебных планов учебных заведений всех уровней. Их замена новыми многочисленными предметами гуманитарного цикла: политологией, психологией, имиджелогией, культурологией, этикетом и многими другими. Но они не могут заменить и компенсировать специфические этические знания, имеющие статус универсальных мировоззренческих знаний, определяющих отношение человека к себе, другим, обществу, природе, космосу, прошлому, настоящему, будущему, определяющих смысложизненные позиции личности.

7. Псевдоинновационный и псевдопрагматичный подходы в определении подлинных приоритетов процесса и содержания образования. Ориентация прежде всего на современный престиж и моду, проникающую в систему образования. Отсутствие должного мониторинга результатов, мониторинга ближних и дальних последствий проводимых преобразований.

Наряду с трудностями, существуют и *опасности* овладения этической грамотностью:

1. Опасно давать знания безнравственному, невоспитанному человеку, так как они могут быть использованы не во благо, а во зло.

2. Опасность возможного негативного психологического эффекта: не уменьшения, а возрастания морального скептицизма и морального нигилизма как следствия увеличивающегося противоречия, разрыва между углубленным знанием законов морали (морально-должное) и сохраняющегося, а периодически и возрастающего аморализма и безнравственности реальных отношений, реальной жизни (морально-сущее).

3. Опасность разрушения «довольного сознания», безмятежного мировосприятия, комфортного мироощущения открывшимися этическими истинами о сущности и смысле человеческой жизни; подлинном достоинстве и чести человека, гражданина; возвышенном и совершенном бытии. Как следствие – синдром уязвленного самолюбия, дискомфорт, недовольство собой, жизнью.

4. Опасность неадекватного восприятия критического потенциала этической теории, исследующей несовершенства общества и человека. Преобладание деструктивных последствий этической критики действительности над конструктивными. Как следствие –

моральный скептицизм, цинизм, пессимизм, неверие в возможности социального и морального прогресса.

5. Опасность неоправданной моральной идеализации общества и человека на основе абсолютизации морально-должного, морально-совершенного. Как следствие – утрата чувства реальности, утопичность оценок и жизненных устремлений, гипертрофированная мечтательность, эйфория от предполагаемых высот и совершенств.

6. Опасность чрезмерного социального активизма, чрезмерных потребностей и стремлений преобразования, совершенствования действительности на основе полученных этических знаний, на основе этического и морального прожектерства.

7. Опасность завышенных самооценок уровня этической грамотности как особой привилегии мудреца, учителя жизни. Как следствие – моральный снобизм, моральное высокомерие и чванство.

Ценность этической грамотности является зеркальным отражением ценности этической теории. Суть этики – оправдание морали и ее истинной, сокровенной роли в жизни человека и человечества. Именно оправдание, так как реальное восприятие феномена морали неадекватно ее действительной ценности. Представления о морали нередко ограничены уровнем элементарной культуры общения. Смысл и Тайна морального бытия нередко не открыты человеком, остаются неразгаданными.

Следствием такой непознанности, неузнанности морали оказывается ее непризнанность. Обыденный уровень восприятия фиксирует только табуированную (запретную) сторону морали, порождая скептическое и нигилистическое отношение к ней, а в результате – деятельность и поведенческую нереализованность. Трагедия морали в том, что по сути она является самым совершенным способом со-бытия людей. Но на практике мораль чаще всего терпит поражение из-за этической и моральной неграмотности человека, порождающих нередко воинствующий моральный скептицизм и моральный нигилизм. И реализуется утверждение Шарля Фурье: «Мораль – это бессилие в действии».

Нарастающие утилитаризм и прагматизм межличностных и социальных отношений все более вытесняют моральные основы жизни. Делают их бесполезными и даже вредными, так как

только сильный, уверенный в себе и своих целях и возможностях человек, не оглядывающийся на других, их проблемы и беды, не обращающий внимания на моральные укоры и осуждение, способен самореализоваться и достичь жизненного успеха. Поэтому руководством к действию становятся известные изречения Фридриха Ницше: «Мораль – это удел слабых», «Добрые суть тормоз», «Падающего подтолкни».

Именно этическая грамотность позволяет человеку не впасть в подобные опасные заблуждения, воспользоваться ею, как Ариадновой нитью в сложных лабиринтах жизни и выработать надежные критерии и навыки морального выбора и моральной ответственности.

Таким образом, значение этической грамотности в постижении жизненно-необходимых знаний, жизненно-ценных ориентаций и смысло-жизненных переживаний и позиций можно только недооценивать, неадекватно воспринимать и скептически отвергать, но переоценить, зависеть это значение невозможно. Можно только приближаться к постижению морально-нравственных тайн человеческого бытия.

Итак, *этическая грамотность* – это специфический вид грамотности, приобретенное в процессе этического образования свойство морального субъекта, представляющее собой синтез этической образованности и этической компетентности, позволяющий надежно ориентироваться и адаптироваться в условиях изменчивой социальной реальности.

Моральная грамотность – это специфический вид грамотности, приобретенное в повседневном моральном опыте свойство морального субъекта, позволяющее на уровне обыденного морального сознания ориентироваться и адаптироваться в условиях изменчивой социальной реальности.

Моральный выбор и моральная деятельность субъекта *на основе этической грамотности* характеризуются опережающей этической рефлексией, упорядоченностью, высокой степенью свободы выбора и ответственности за результат в обычных и конфликтных ситуациях, культурой компромиссов, прогнозом результата и его надежностью. Нельзя не согласиться со следующим

утверждением нашего отечественного лидера гуманистической философии В. А. Кувакиным: «в любом случае этическая грамотность никому не повредит, она крайне важна в любом более или менее правовом и демократическом обществе, являясь, в то же время, одной из его опор» [5, с. 41].

Моральный выбор и моральная деятельность субъекта *на основе моральной грамотности* характеризуются спонтанностью, ситуативностью, методом проб и ошибок, ретроспективной рефлексией, несвоевременностью (запаздыванием) выводов и принятия решений, затрудненностью выбора в конфликтных ситуациях, затрудненностью поиска компромиссов, отсутствием стратегической перспективы. Коррекция несовершенств моральной грамотности возможна на основе этической грамотности, активизирующей моральную рефлексию и способствующей ее развитию.

В реальной жизни следует стремиться ко взаимному дополнению этической и моральной грамотности как единству знаний и практического жизненного опыта.

Этическая грамотность современного человека представляет собой системное, глубинно-сущностное знание универсальных оснований совместной жизнедеятельности людей в условиях полиэтничности и поликультурности. Моральная грамотность – практическая компетентность взаимности в современной ситуации полиэтничности и поликультурности.

Этическая грамотность как результат этического образования и моральная грамотность как результат практического морального опыта в силу своей специфики способствуют взаимопониманию, толерантности и консолидации в противоречивых процессах поликультурных коммуникаций.

1. Ковалев П. Д. Качества личности от А до Я – «Подсказки для жизни» // Персональный сайт Ковалева Петра Даниловича. URL: <https://podskazki.info/> (дата обращения: 05.05.2017).

2. Гудова М. Ю. Постграмотность как актуальная проблема современной культуры // Инновационные проекты и программы в образовании : журн. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/>

article/n/postgramotnost-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-kultury-1 (дата обращения: 05.05.2017).

3. Инфоурок / Воспитательная работа / Другие методические материалы / Планирование при создании проекта «ЭТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/planirovanie-pri-sozdanii-proekta-eticheskaya-gramotnost-1964499.html> (дата обращения: 05.05.2017).

4. *Шадрин И. М.* Нравственная грамотность учителя // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2015. Вып. № 2 (177) [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-gramotnost-uchitelya> (дата обращения: 05.05.2017).

5. *Кувакин В. А.* Невежество относительно этики // В защиту науки : бюл. 2010. № 7. С. 40–43.

3.2. Кинограмотность в современной культуре

Стоит отметить, что зрители, просматривая разные фильмы, приобщаются к культуре просмотра и культуре восприятия кино. Так, в эпоху постграмотности мы сталкиваемся также с необходимостью повышения кинограмотности современного человека.

Принято считать, что общество несет ответственность за то, чтобы дети учились читать и писать, что дает им возможность быть активными гражданами своей страны. В эпоху, когда дети и молодые люди получают большую часть образования, информации и развлечений через движущиеся изображения, предлагается, чтобы они также имели возможность быть грамотными в том, что касается современных медиа. Кинограмотность позволяет понять, как тексты фильмов и движущихся изображений, активно потребляемые современным обществом, порождают определенные смыслы, побуждая смотреть фильмы из разных источников и вдохновляя на создание собственных фильмов. При этом молодые люди имеют право быть культурно грамотными для того, чтобы «читать» фильмы и тексты движущихся изображений, которые они видят каждый день, и «писать» свои собственные тексты для других [1].

В Европейском союзе существует организация Film Literacy Europe («Кино – грамотность Европы») – это некоммерческая организация, расположенная в Великобритании. Ее целью является

поддержка стремительно развивающейся сферы кинограмотности. Организация поддерживает открытый доступ к ресурсам и стратегическое развитие для улучшения качества обучения посредством кино и о кино в Европе. Film Literacy Europe работает над развитием кинематографических клубов в Европе, занимается тестированием различных вариантов демонстрации фильмов в школах и разрабатывает стратегии развития на международном уровне, взаимодействуя с партнерами в Румынии, на Кипре, в Испании, Литве, Грузии и Латвии [2].

В Европе выделяются три уровня кинообразования:

1. Национальный, как, например, школа *Ecole et cinema* во Франции, организованная на национальном уровне Министерством образования.

2. Региональный, инициированный кинотеатрами, например *Les Grignoux* (Бельгия).

3. Инициативы отдельных школ:

а) рекреационные/культурные показы (например, *Filmclub* в Великобритании);

б) одноразовые посещения фильмов, которые могут охватывать широкий круг предметов учебного плана (литература, история, география, политика и т. д.) [3].

Кинограмотность находится на пересечении междисциплинарных практик литературных и медиаисследований, которые сконцентрированы на анализе значимости во всех текстах: визуальных и письменных [4]. Визуальная грамотность представляет собой «способность декодировать, интерпретировать, создавать, задавать вопросы, оспаривать и оценивать тексты, содержащие визуальные изображения и слова. Визуально грамотные люди могут читать предполагаемый смысл в визуальном тексте, таком как реклама или фильм, интерпретировать цель и предполагаемый смысл, а также оценивать форму, структуру и особенности текста. Они также могут использовать изображения в творческом процессе, чтобы выразить смысл» [5].

Кинограмотность предполагает: «определенный уровень понимания фильма, умение быть сознательным в выборе фильмов; компетентность критически воспринимать фильм и анализировать

его содержание; и способность умело обращаться киноязыком и техническими ресурсами в собственном творческом производстве движущихся изображений» [3].

Маклюэн приводит пример, когда команда, снимающая фильмы для жителей африканской деревни, с удивлением обнаружила, что передовые образовательные технологии меркнут, превращаются в ничто на фоне неумения потенциальных зрителей смотреть фильмы. Мы привыкли думать, что это – естественно присущий человеку способ видения и что незачем учиться для того, чтобы смотреть фильмы или рассматривать фотографии. Подготовленные люди, привыкшие к киноизображению, фокусируют свой взгляд в точке перед плоским экраном, что и позволяет охватить весь кадр. В этом смысле и восприятие изображения – это конвенционально организованная деятельность. Вы должны увидеть изображение сначала целиком, а жители африканской деревни не умели этого делать, поскольку не были к этому приучены. Когда им показывали изображение, они начинали рассматривать его приблизительно так, как это делает сканнер телекамеры, т. е. быстро двигаясь по картинке. Вероятно, именно так действует взгляд, не приученный к рассматриванию картин, – он их сканирует [6, с. 55]. Одной из важнейших характеристик любой письменной аудитории является принятие ею пассивной потребительской роли при прочтении книги или просмотре фильма. В кино человек отождествляет себя с камерой, чего представители бесписьменной культуры не умеют делать. В случае же с телевидением зритель отождествляет себя с экраном. Будучи двухмерным и скульптурным, телевидение активизирует тактильность. Иными словами, телевидение не является средством и формой повествования [Там же, с. 60].

Итак, когда новая технология расширяет одно или несколько наших чувств, вынося их вовне, в социальный мир, то в этой культуре формируется новое соотношение всех наших чувств. И когда в какой-либо культуре происходит такое изменение в соотношении чувств, радикально меняется характер восприятия: то, что казалось ясным, становится непонятным, а то, что казалось смутным и непрозрачным, начинает проясняться [Там же, с. 62].

Приведем отрывок из романа Милана Кундера «Шутка» (1965): «Немного спустя я оказался на длинной улице Петржковиц... Остановился у большого двухэтажного дома, на углу которого по вертикали была прикреплена вывеска: КИНО. Меня поразил вопрос: выходит, слово КИНО бывает и без названия кинотеатра? Я огляделся, на доме (что, кстати, ничем на кинотеатр не походил) никакой другой вывески не было. Между этим домом и соседним был примерно двухметровый проход – нечто вроде узкой улочки; я пошел по ней и оказался во дворе; только здесь я обнаружил у здания заднее одноэтажное крыло, а на его стене – застекленные витрины с рекламными афишами и кадрами из фильмов; я подошел к витринам, но и тут не нашел названия кинотеатра...» [7, с. 89]. В этом отрывке представлен образ кинотеатра вообще, безымянного, не связанного цепями маркетинговых схем и рекламных логотипов. Это кинотеатр для зрителя. Большой дом КИНО для маленького затерявшегося человека. То место, куда, по словам Десноса: «мы отправляемся на поиски искусственных мечтаний...» [8, с. 35].

Сегодня кинокритик Т. Москвина говорит о коренном переломе масштаба в процессе просмотра кино. Она пишет о 1960–1970-х гг. как об эпохе, когда «лица на экране были огромными, а зритель – маленьким. Маленький зритель внимал, трепетал, верил, сострадал – тем, огромным и прекрасным. Теперь же все наоборот: как правило, огромный зритель сидит и смотрит на маленьких людей на своем домашнем мониторе» [9, с. 250].

Милан Кундера в эссе «Нарушенные заветания» пишет: «Роман предвосхищает искусство кинематографа: перед читателем на экране собственного воображения проходят настолько реальные сцены из романа, что он готов принять их за сцены из собственной жизни...» [10, с. 158]. Кинофильмы в этом смысле значительно увеличили аудиторию для массовой трансляции «литературных» переживаний [11, р. 9].

Сопоставление просмотра кинофильма с чтением романа отвечает структуралистскому подходу к кино, которое в рамках данного подхода рассматривается как сообщение (кинотекст). Структуралистский или семиотический подход к кино раскрывается в работах Ю. М. Лотмана «Семиотика кино и проблемы киноэстетики»

и Р. Барта «Проблема значения в кино». Главной особенностью структуралистского подхода к кино является рассмотрение фильма как некой системы знаков. Здесь авторами применяются такие понятия, как киноязык, киносемиология, кинознак, кинозначение. Примечательно, что кинофильм рассматривается при данном подходе как некая зашифрованная система знаков, и зрителю предстоит расшифровать эти знаки для того, чтобы понять замысел режиссера фильма.

Кинематограф изначально возник как движущаяся фотография. Причем для кинематографа характерны такие качества, как документальность и достоверность. В идеологическом отношении «достоверность», с одной стороны, делала кино чрезвычайно информативным искусством и обеспечивала ему массовую аудиторию. Но, с другой стороны, именно это же чувство подлинности зрелища активизировало у первых посетителей кинематографа эмоции низшего порядка, которые свойственны пассивному наблюдателю событий. Каждое послание в кино содержит некоторую информацию. Информация – это исчерпание некоторой неопределенности, уничтожение незнания и замена его знанием [12, с. 298].

Кинематограф по своей природе представляет собой рассказ, повествование. В основе всякого повествования лежит акт коммуникации. Он подразумевает:

1. Передающего информацию (адресанта);
2. Принимающего информацию (адресата);
3. Канал связи между ними, в качестве которого могут выступать все структуры, обеспечивающие коммуникацию;
4. Сообщение (текст).

Кино по самой своей сути является синтезом двух повествовательных тенденций – изобразительной («движущаяся живопись») и словесной. В кинематографе господствует изобразительный язык фотографии, которая приобретает в данном случае свойства слова.

Сам процесс просмотра фильма рассматривается при данном подходе как акт отправления и принятия информационного сообщения. Соответственно Р. Бартом выделяются такие участники этого процесса, как отправитель (автор фильма, режиссер), получатель

сообщения (зритель) [13, с. 195–196]. Ю. М. Лотман в данном случае говорит также о канале передачи сообщения, а также о самом сообщении (тексте).

Согласно мнению Ю. М. Лотмана искусство наполняет мир значениями. Кино же представляет собой зримый нами мир, в который внесена дискретность. Киномир разбит на кадры, которые являются основными носителями киноязыка. Также в рамках данного подхода к кино рассматриваются особенности применяемых знаков в работах кинорежиссеров. Так, в кинокадре может быть выделен уровень означивания, который невыразим средствами языка. Это некие неуловимые, постоянно ускользающие смыслы, которые могут быть присущи работам тех или иных режиссеров. В данном случае Р. Барт применяет категорию фильмического как определенного качества, присущего некоторым кинокартинам [14, с. 185]. Причем автор отмечает, что оно настолько редко встречается, что можно утверждать, что фильм так же, как и текст, еще не существует.

Если анализировать все три элемента цепочки: источник сообщения (режиссер, маркетинговая стратегия), сообщение (фильм) и зрителя, то можно выделить следующие изменения, произошедшие во времени и характерные для эпохи постграмотности, которой мы именуем современный период времени.

Существенные изменения претерпевает физический (материальный) носитель информации (некой высшей абсолютной киноматерии) – изначально это была целлулоидная пленка, затем появились видеокассеты, компакт-диски, сегодня это может быть карта памяти (флеш-карта), интернет-сайт. Причем модификации материального носителя кинотекста влекли за собой и изменения способа доступа к киноизображению. Если вначале каналом доступа выступал кинопроектор и фильмы демонстрировались на белом полотне экрана кинотеатра, то затем свою практически абсолютную власть утвердило телевидение, и зрителями стали абоненты, подключенные к сети телевизионного вещания. Затем появилась возможность выбирать фильмы для просмотра самостоятельно, включая и просматривая видеокассеты с фильмами. Диск изменил эту ситуацию, значительно улучшив качество изображения. На данный

момент хранилищем своеобразной киноколлекции уже более чем столетней истории кинематографа выступает всемирная паутина, сеть интернет. Это вносит соответствующую специфику и в механизм кинопросмотра и выбора фильмов, поскольку в интернет-коллекциях фильм превращается в нечто постоянно оцениваемое, набирающее количество просмотров, что отображается в представляемых на экране данных. Также изменяется и механизм функционирования кинокритики – сегодня комментировать, ставить определенную оценку фильму может каждый, что связано с коллективным принципом конструирования и производства знаний в сети интернет. Фильм отныне продолжает свое существование в интернет-пространстве, располагая в потенциале практически бесконечным числом просмотров. Таким образом, он окончательно лишается своей уникальной «ауры» произведения искусства (Беньямин), которая буквально стирается: просмотр за просмотром все удаляясь от оригинала в бесконечную череду репродукций, бездушных «прокруток» сюжета путем нажатия на кнопки «пуск», «стоп» и «пауза».

В эпоху постграмотности мы сталкиваемся с ситуацией, когда имеет место тесное переплетение всех инструментов, обеспечивающих передачу информации, которая, образуя «облака» связанных смыслов, обретает свое место в гиперреальности, порождаемой и существующей благодаря постоянному развитию технологий. Интересное воплощение получает соотношение просмотра и чтения. Все более интересное решение находят экранизации литературных произведений. А фильмы группируются по самым разнообразным тематикам, как, например, «что посмотреть в пятницу вечером», «фильмы для осенних вечеров» и т. д. Также существует определенный «макет» описания фильма, устойчивый, включающий его краткое описание, определение жанра и т. п. Таким образом, фильм обнаруживает свое место в качестве потенциальной возможности воспроизведения в «текстовом блоке» экранного изображения. Свое развитие получают такие феномены, как тизер фильма, рекламное, по сути короткое, видео, создаваемое для продвижения фильма и увеличения его кассовых сборов от продаж билетов в кинотеатрах.

Трансформируется и «роль» зрителя. Поднимается также и вопрос о том, что именно является кинопросмотром. Теперь это не «официальный» поход в кинотеатр, но индивидуальный просмотр с экрана гаджета. Таким образом, вся информация о фильме, равно как и он сам, в виде потенциальной возможности воспроизведения и постоянного оценивания и комментирования постоянно хранится в «дышащем» мультимедийном информационном интерактивном облаке.

В эпоху постграмотности текст, кино, любая иная визуальная информация становятся равноценными в том, как они представлены на экране современных технических коммуникационных устройств (гаджетов). Так же происходит постоянное наращение информации вокруг фильма: с разницей во времени могут появляться новые комментарии, расти число просмотров, изменяться оценки материалов, данные пользователями, независимо от их физическое местоположения.

1. Film: 21st century literacy a strategy for film education across the UK and Bradford's primary film literacy project [Electronic resource]. URL: <http://bradford-city-of-film.com/learn/film-literacy/> (дата обращения: 19.06.2017).

2. Film Literacy Europe [Electronic resource]. URL: <http://www.film-literacyeurope.org/about.html> (дата обращения: 23.06.2017).

3. *Christie Ian*. Film education/literacy. What does it mean & where does it come from? [Electronic resource]. URL: <http://www.kinodvor.org/media/predavanja.iana.christieja.pdf> (дата обращения: 23.06.2017).

4. Introduction: What is Media Literacy? [Electronic resource]. URL: <http://www.westga.edu/~mmcfar/Film-Media%20Literacy.htm> (дата обращения: 23.06.2017).

5. Visual Literacy [Electronic resource]. URL: <http://portals.studentnet.edu.au/literacy/Minisites/SCEGGSDarlinghurstrevised/vliteracy/meaning.htm> (дата обращения: 23.06.2017).

6. *Маклюэн М.* Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего / пер. И. О. Тюриной. М., 2005.

7. *Кундера М.* Шутка : роман / пер. с чеш. Н. М. Шульгиной. СПб., 2004.

8. *Деснос Р.* Когда художник открывает глаза... Заметки о живописи и кино, 1923–1944 / пер. С. Дубина, Б. Дубина. М., 2016.

9. Москвина Т. Жизнь советской девушки : биороман. М., 2014.
10. Кундера М. Нарушенные завещания: [эссе] / пер. с фр. М. Таймановой. СПб., 2004.
11. Forsdale Joan Rosengren, Forsdale Louis. Film Literacy // J. of the University Film Producers Association. 1966. Vol. 18, Nr 3, SCREEN EDUCATION. P. 9–15, 26–2 [Electronic resource]. URL: https://www.jstor.org/stable/20686826?seq=1#page_scan_tab_contents (дата обращения: 23.06.2017).
12. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб., 2000.
13. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры / пер. с фр. С. Н. Зенкина. М., 2003.
14. Барт Р. Третий смысл: Исследовательские заметки о нескольких фотограммах С. М. Эйзенштейна // Строение фильма : [сб. ст.] / сост. К. Разлогова. М., 1984. С. 176–188.

3.3. Исторический анализ владения иностранными языками в России как элемент постграмотности

Разговор об истоках культуры владения иностранными языками в России нужно вести от момента создания в стране первого вуза – Московского государственного университета.

Из документов, написанных Ломоносовым, мы можем сделать вывод, что с самого начала и вплоть до середины XVIII в. преподавание в вузах (МГУ и Академии) велось на латыни – владение иностранными языками было заложено в университете изначально. Сам Ломоносов владел не только латынью, но и немецким языком, о чем свидетельствуют письма и записки, написанные его рукой на немецком языке [1, с. 25].

Преподаватели даже в середине XIX в. владели немецким языком, который стал к тому времени языком науки. Например, профессор-физик Н. А. Умов (1846–1915) печатал статьи на немецком и французском языках [2]. Это говорит о том, что в университетах царской России образовательная среда была полиязычной в полном смысле этого слова: шел процесс преподавания и обучения

на иностранных языках, в то время как государственным языком, конечно же, был русский.

После революции в течение нескольких десятилетий российская наука продолжала использовать тот потенциал, который был заложен в дореволюционную эпоху. 20-е гг. XX в. – тяжелый период для страны в целом и для высшего образования в частности. Идет активная перестройка системы высшего образования: создаются новые университеты и институты, старые университеты распадаются на факультеты и институты; отменяются все научные звания, вступительные испытания [3]. Декретом Совета народных комиссаров от 21 марта 1921 г. «Исторические и филологические отделения факультетов Общественных Наук при Российских университетах с 1-го мая 1921 г. упраздняются» [4]. Одновременно происходила чистка вузов от профессорско-преподавательского состава, нелояльного советской власти [Там же].

Согласно Декрета от 4 марта 1921 г. «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах Р.С.Ф.С.Р.», иностранные языки не входили в число обязательных дисциплин, преподаваемых в университетах на тот период [5]. Однако общение с зарубежной наукой не запрещалось, в Декрете от 16 января 1923 г. «О предоставлении высшим учебным заведениям и научным учреждениям права обмена научными изданиями с высшими учебными заведениями и научными учреждениями других стран» говорится о том, что вузам разрешено получать научную литературу из-за рубежа, однако все это должно было происходить под строгим контролем Народного комиссариата просвещения [6]. Таким образом, свобода в межвузовском международном научном общении была в 20-е гг. XX в. ограничена, преподавание иностранных языков не входило в список обязательных дисциплин. Существенные изменения произошли в 30-х гг. прошлого века.

Знаковым документом является Постановление СНК СССР от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» [7]. В разделе 1 этого постановления говорится о вступительных испытаниях при поступлении в вузы и одним из обязательных предметов является <...> с 1937 г. один из иностранных языков – английский, немецкий, французский. Ино-

иные языки снова выходят на передний план вузовского образования в Советской России. В этом же документе, в разд. 3, п. 7) говорится: «7. Получившие диплом I степени пользуются преимущественным правом:

<...>

в) на включение в число кандидатов для посылки в научные командировки как внутри Союза ССР, так и *за границу*». Таким образом, можно предположить, что зарубежные стажировки имели место в 30-х гг. XX в. Однако в документе не говорится о тех странах, куда могут поехать выпускники вузов.

Итак, в период после революции и до Второй мировой войны вузы пережили огромные изменения. В них продолжают преподаваться иностранные языки (английский, немецкий, французский), выпускники с дипломами I степени¹ отправлялись за рубеж в научные стажировки.

После Второй мировой войны Советский Союз оказался в замкнутом пространстве, в котором не было места научному международному общению, и необходимость в активном использовании иностранного языка отпала, страна в целом и наука в частности стали, казалось бы, моноязычными. Однако это не совсем так. В этот период изменилась роль русского языка в связи с переходом многих европейских стран, а затем и ряда стран Азии и Африки на советский путь развития. Изучение русского языка стало своеобразным символом следования советскому пути, его значение являлось необходимым условием общественного и служебного роста личности для граждан некоторых государств, дружественных СССР.

Усиление экономических и культурных связей СССР с другими странами, интересы политики и идеологии изменили и отношение к иностранным языкам в нашей стране. Реалии геополитической структуры мира после распада СССР сняли идеологические наслоения: русский язык стал восприниматься как один из распространенных языков. В этот период Советский Союз сконцентрировался на привлечении студентов из развивающихся стран, которые

¹ Диплом I степени выдавался студентам, окончившим высшее учебное заведение с отметками «отлично» не менее чем по 3/4 всех предметов [7].

попадали в сферу влияния СССР, в результате тысячи студентов из Западной Европы, Африки, Азии и даже Кубы приезжали сюда учиться.

Для иностранных студентов советских вузов были организованы подготовительные факультеты, на которых они изучали русский как иностранный, прежде чем перейти к обучению на основных курсах вузов. Для них в 1960 г. был открыт Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, целью которого стало обучение как зарубежных, так и советских студентов. Например, в первом наборе этого вуза были представители 47 стран [8]. Для СССР такие «островки» полиязычия не были широко распространенным явлением, они были сконцентрированы вокруг крупных вузов, специализировавшихся на обучении иностранцев, в первую очередь в Москве.

На другом полюсе биполярного мира были США, которые проводили свою геополитику и также вели активную борьбу за привлечение иностранных студентов, но там уже обучение велось на английском языке. Можно сказать, что в период с 50-х до середины 80-х гг. XX в. в мире было два политических «мировых» языка: английский и русский. Нельзя, конечно, сбрасывать со счетов китайский, арабский и испанский языки, на которых говорила огромная часть населения земного шара, но их политическое влияние было намного меньше.

Для Советского Союза академические связи с Западом не были приоритетными, хотя имелись локальные научные контакты через Академию наук, но эти контакты находились под контролем советского режима, более активно поддерживались связи с Западной Европой [9]. Престиж владения иностранным (европейским) языком в советские годы сильно упал, языком науки, культуры, экономики стал русский язык. У ученых не было мотивации и необходимости активно изучать иностранный язык. Это отмечается и в работах казахстанских исследователей: «...мы имеем дело с так называемым наследием советской системы, когда высшее образование не означало знания иностранного языка (перевод автора. – Т. Р.)» [10].

Однако середина 80-х гг. XX в. в России ознаменовала новую политическую эру. Советский Союз выступал спонсором для иностранных студентов и не видел перспективы в зарабатывании

денег на высшем образовании, в то время как европейские страны и Америка делали ставку на коммерческую сторону вопроса. Для российского образования вплоть до 1990-х гг. интернационализация была известна и не нуждалась в обсуждении и внедрении. Все формальное общение в российских вузах велось на русском языке, без учета родных языков студентов.

Вернемся к школьной ступени образования. Несмотря на то, что в России учащиеся изучали иностранные европейские языки, фактический уровень владения ими оставался крайне низким и не позволял говорить о «свободном владении» языком [11; 12]. И на этих людях лежит ответственность за быстрые темпы интернационализации в современных условиях. Данный фактор определяет проблему, широко обсуждаемую научным сообществом: об интернационализации российского образования. Таким образом, сейчас перед российскими вузами стоит задача преодоления 80–90-летнего «перерыва» в культуре владения иностранными языками.

Интернационализация является своего рода двигателем процесса интернационализации образования, который, в свою очередь, актуализирует необходимость «погружения в языковую среду». В условиях, когда в процессе задействовано, как минимум, два языка, это ставит вопрос о создании такой «языковой среды». В российских условиях создание полиязычной среды как в школе, так в вузе падает на плечи учителей, но насколько они готовы к этому?

Постграмотность преподавателей иностранного языка: кто сможет научить?

Идея постграмотности говорит о том, что существование в полиязычной среде – это данность нашей эпохи, которая не должна и не может рассматриваться как нечто исключительное. Однако что мы можем наблюдать в реальной жизни? На данный момент отсутствуют единые квалификационные требования к преподавателям иностранного языка при приеме на работу, при принятии решения о повышении в должности и о продлении трудового договора, особенно на уровне высшего образования. При трудоустройстве в вуз единственным условием в большинстве случаев явля-

ется формальное наличие документа о профильном высшем образовании, при этом необязательно педагогическом, а чаще всего филологическом или лингвистическом.

Каждое высшее учебное заведение имеет собственные нормативные документы, регламентирующие процедуру аттестации преподавателей. В этих документах прослеживается общая тенденция – акцент ставится на научно-исследовательскую деятельность как главный показатель профессионального роста и отсутствие учета качества преподавания в принятии кадровых решений [13; 14].

Во всех вузах существует формальное требование о необходимости проходить повышение квалификации с определенной периодичностью, но выбор конкретного способа и ответственность за него целиком лежит на преподавателе [15].

Помимо вышесказанного, отсутствуют единые требования к выпускникам вузов в области практического владения иностранным языком, единый стандарт иноязычной подготовки и оценки. Если по окончании средней школы ориентиром может служить Единый государственный экзамен как уровень владения иностранным языком, к которому следует стремиться, то на уровне вуза такого ориентира не имеется.

Для того чтобы изменить сложившееся в области обучения и преподавания иностранных языков положение, требуется скоординированная планомерная работа по разным направлениям.

Во-первых, необходимы разработка и внедрение единых квалификационных требований для преподавателей иностранного языка вузов и проработка механизмов их применения.

Во-вторых, следует пересмотреть образовательные стандарты по направлениям, предполагающим дальнейшую педагогическую деятельность по обучению иностранному языку (например, «Лингвистика», «Филология») как в части компетенций, связанных с владением иностранным языком, так и в отношении педагогических и узкометодических (лингводидактических) компетенций.

В-третьих, целесообразно разработать единые требования к выпускникам вузов в отношении навыков практического владения иностранным языком (иноязычной коммуникативной компетен-

цией) и единую политику непрофильной языковой подготовки в вузах России.

Пересмотр существующих систем подготовки преподавателей иностранного языка, разработку и внедрение квалификационных требований, а впоследствии и профессиональных стандартов было бы целесообразно начать с анализа зарубежного опыта в этой области [16].

Существуют 5 стандартов, разработанных в течение последних 10–15 лет в Великобритании (2 стандарта), США (2 стандарта), Австралии. Описываемые в них области профессиональных знаний и навыков можно разделить на следующие большие категории:

1. **Профессиональные знания** – категория включает знание теорий и особенностей обучения и учения в применении к иностранному языку, а также знание (понимание и принятие) ученика – понимание контекста, потребностей и индивидуальных отличий в процессе обучения и учения.

2. **Язык** – собственный уровень практического владения преподаваемым языком и знания о структуре и особенностях преподаваемого языка, терминологии для его описания.

3. **Практические навыки преподавания** – понимание и применение на практике принципов планирования (построения) урока, преподавания, обучения и оценки.

4. **Профессиональное развитие и ценности** – критический анализ собственной деятельности, стремление к развитию, определение пути саморазвития, поддержка и помощь коллегам [17].

В России на данный момент нет ничего подобного, с появлением профессионального стандарта преподавателя иностранного языка появится и понятная структура, и варианты повышения квалификации.

Разработка профессионального стандарта преподавателя иностранного языка, от которого зависят в том числе скорость и темпы создания полиязычной среды, должна опираться на контекст российского общества, системы образования, ожиданий общества.

Выводы и прогнозы

Несмотря на проблемы, описанные в данной статье, прогноз может быть только оптимистичным, поскольку вся система высшего образования вовлечена в процесс интернационализации, что является следствием полиязычия. С другой стороны, темпы движения в этом направлении оставляют желать лучшего в первую очередь потому, что на данный момент нет целенаправленной, систематической политики в области создания полиязычной среды в вузах.

В условиях изолированности системы образования и общества в целом от иноязычной среды очень непросто обучить иностранному языку. Необходимы, как минимум, следующие шаги:

- четкая система требований к выпускникам вузов, будущим преподавателям иностранного языка, в международно принятой терминологии и компетенциях;

- разработка профессионального стандарта преподавателя иностранного языка вуза с учетом международных нормативных документов к данной профессии за рубежом;

- четкая система требований к выпускникам неязыковых специальностей по иностранному языку в международно принятой терминологии и компетенциях;

- поднятие престижа профессии преподавателя иностранного языка. На данный момент преподавателя иностранного языка ставят на одну планку с преподавателем физкультуры (ни в коем случае не хотим умалить заслуги преподавателей физкультуры). Существует и озвучивается мнение некоторых ученых о том, что иностранный язык из вузов нужно убрать вообще, как бесполезный предмет, поскольку студенты должны самостоятельно его изучать. Может быть, такая точка зрения и имеет место быть, но она является долгосрочной перспективой, сначала нужны условия, при которых владение иностранным языком станет абсолютно естественным для всех студентов без исключения.

Создание полиязычной среды в эпоху постграмотности по-прежнему является вопросом, который обсуждается в контексте российского образования, и, наверное, будет обсуждаться еще не один год, а может быть десятилетие. Это чрезвычайно важный и интересный

процесс – поиск путей для создания максимально благоприятных условий для полиязычия.

1. *Ломоносов М. В.* Полн. собр. соч. Directmedia, 2013. Т. 10.
2. *Умов Н. А.* [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/125924/Умов (дата обращения: 05.05.2017).
3. *Аврус А. И.* История российских университетов. Московский общественный научный фонд. М., 2001.
4. О плане организации факультетов общественных наук российских университетов : Декрет Совета народных комиссаров от 4 марта 1921 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_867.htm (дата обращения: 20.05.2017).
5. Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах РСФСР : Декрет Совета народных комиссаров от 4 марта 1921 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_868.htm (дата обращения: 05.05.2017).
6. О предоставлении высшим учебным заведениям и научным учреждениям права обмена научными изданиями с высшими учебными заведениями и научными учреждениями других стран : Декрет Совета народных комиссаров РСФСР от 16 января 1923 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1491.htm (дата обращения: 20.05.2017).
7. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой : Постановление СНК СССР от 23 июня 1936 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm (дата обращения: 05.05.2017).
8. Российский университет дружбы народов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rudn.ru/?Pagec=13> (дата обращения: 05.05.2017).
9. *Altbach P. G., Wit H. de.* Internationalization and Global Tension: Lessons From History // J. of Studies in International Education. 2015. Vol. 19(1), Nr 4–10.
10. *Maudarbekova B., Kashkinbayeva Z.* Internationalization of Higher Education in Kazakhstan. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4092–4097.
11. *Frumina E., West R.* Internationalisation of Russian Higher Education: The English language dimension. Retrieved June 23, 2015 [Electronic resource]. URL: http://www.britishcouncil.ru/sites/britishcouncil.ru2/files/internationalisation_of_russian_higher_education.pdf (дата обращения: 05.05.2017).

12. *Slesarenko I.* Professional training – English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university // *Edulearn 12 conference proceedings*. 2012. P. 5566–5570.

13. *Горелова О.* Особенности преподавания в российских вузах. Академическая профессия. М., 2014.

14. Динамика академической профессии в России : препринт / М. Юдкевич, Я. Козьмина, О. Бейн, И. Давыдова. М., 2013 (Сер. WP10. Науч. докл. Ин-та институционал. исследований).

15. *Пшегусова Г. С., Кузнецова Л. Б., Першин Г. П.* Обучение английскому языку специальности в вузах современной России // *Результаты предпроектных исследований*. СПб., 2002.

16. *Cook G.* *Translation in Language Teaching*. Oxford, 2010. P. XV– XXIII.

17. *Музафарова А. Д., Рассказова Т. П., Вербицкая Н. Д.* Сравнительный анализ зарубежных стандартов обучения и преподавания иностранного языка в контексте компетенций современного специалиста // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/123-20230N.pdf> (дата обращения: 05.05.2017).

3.4. Создание полиязычной и поликультурной образовательной среды как «третьего пространства»

В этом подразделе речь пойдет о вызовах, которые ставит перед профессионалами в области образования в целом и перед преподавателями иностранных языков в частности появление в глобализирующемся мире полиязычной и поликультурной среды общения. В связи с ростом глобальной мобильности в мире происходит взрывной рост коммуникаций между представителями разных стран и носителями разных языков. Количество полиязычных людей сегодня преобладает над числом моноязычных, если учесть то, сколько людей учат иностранный язык или языки в мире и являются, таким образом, по крайней мере, рецептивными би- или мультилингвами. Основной объем коммуникаций приходится на английский язык, ставший современным *lingua franca* [1, p. 339]. Коммуникация на *lingua franca* осуществляется преимущественно

между людьми, для которых английский не является родным [2]. Следовательно, возникает потребность в изучении английского как *lingua franca* (далее ELF) и происходит слом парадигмы изучения английского языка как иностранного (далее EFL).

Парадигма EFL предполагала, что цель изучения английского языка – это общение с носителями языка, будь это британцы, американцы, австралийцы или другие представители англоговорящих стран. И потому идеалом, к которому стремились как изучающие английский как иностранный, так и его преподаватели, было достижение уровня носителя языка. Говорить, как носитель, произносить фразы, как диктор «BBC», использовать выражения именно так и там, где их использовал бы настоящий англичанин или англичанка, – вот к чему стремились поколения изучавших английский. Говорить надо было именно правильно, как предписывал стандарт, а иначе был риск оказаться Элизой Дулитл до встречи с профессором Хиггинсом. Но в ситуации, когда перед вами такой же не-носитель сакрального стандарта, как и вы, необходимость следовать идеалу исчезает. У не-носителя английского языка нет мерила, с которым можно с пристрастием измерять произношение, адекватность использования идиоматических выражений и интонирование фразы. Это означает, что зачастую коммуникация на международном английском происходит при ограниченном владении инструментом коммуникации, будь то несовершенная, по меркам парадигмы EFL, фонетика, нехватка лексического запаса или ошибки в грамматическом строе. Эффективность и успешность общения на международном английском зависят не столько от уровня владения английским языком, сколько от умения взаимодействовать, «находить и искать смыслы» [3].

До настоящего времени одной из компетенций, комплементарной с выработкой языковой компетенции, считалась межкультурная коммуникация. Так же, как и парадигма EFL, подход межкультурного образования был построен на идее, что обучающемуся предстоит работать в основном с представителями какой-то одной страны и какой-то одной культуры. Этот подход основан на идее понимания характеристик той или иной культуры в том виде, в котором он был разработан Хофстеде, Тромпенаарсом и пр.

Подходы к измерению культурных «измерений» (термин Хофстеде) были разработаны в то время, когда в Европе и США господствовала идеология мультикультурализма как способа организации демократического политического общежития в ситуации культурной неоднородности населения.

Культурные различия в идеологии мультикультурализма не просто допустимы, но артикулируются в публичной сфере. В языковой политике это приводит к уравниванию в правах разных языков, существующих в том или ином государстве. В последние годы мультикультурализм подвергся критике [4] по тем же самым мотивам, по которым он ранее воспевался. В идеологии мультикультурализма социальные противоречия и политические конфликты интересов этнизируются и морализируются: «Мультикультуралисты <...> исходят из представления об этно-культурных различиях как всегда-уже-данных. Этничность для них – антропологическое свойство. Маркеры различия они принимают за его источник. Вот почему социальные противоречия выглядят в рамках этого дискурса как культурные» [5].

Подход мультикультурализма подменяет проблему интеграции в общество вопросом о различиях культур, при этом культурный фактор становится антропогенным, определяющим. Реакция на «провал» мультикультурализма отличалась в разных государствах: некоторые пытались перейти к политике довольно жесткой ассимиляции, как во Франции, другие пытались дать возможность этническим меньшинствам получить равные права на участие в политических решениях, как в Соединенном Королевстве. Критики мультикультурализма предлагают приветствовать культурные различия, но не закреплять их институционально. Далеко не все общественные противоречия и конфликты могут быть сведены именно к культурной принадлежности, за ними часто скрывается социальная несправедливость, исключенность из процесса принятия решений.

Реакцией на критику мультикультурализма стали изменения в программных заявлениях правящих партий некоторых стран с упором на интеркультурность. Так, 14 апреля 2013 г. новые демократы Канады приняли новую преамбулу к программному тексту

своей партии: «Новые демократы приветствуют культурное разнообразие Канады и глубокие исторические корни, традиции и стремления народов Канады. Новые демократы верят в *интер*культурную (курсив мой. – М. Г.) интеграционную модель, основанную на солидарности и гармоничном взаимодействии между представителями различных культур» [6].

В глобализирующемся мире общение происходит в поликультурной среде. В этих условиях подходы межкультурной коммуникации уже не дают адекватных инструментов для успешного и эффективного общения в такой среде. Люди, общающиеся на *lingua franca*, существуют в нескольких культурных контекстах и являются или становятся носителями гибридной культурной идентичности. Люди с гибридной культурной идентификацией [7] погружены в несколько культурных контекстов одновременно. Они существуют на их пересечении. Даже если отсутствует межличностное общение, а владение языком находится на преимущественно рецептивном уровне, масштаб экспозиции современного человека английскому языку очень высок в связи с проникновением информации, трендов, игр из глобального информационного пространства, функционирующего на международном английском.

Таким образом, сегодня все мы, по выражению Джона и Рут Юсим [8], в той или иной степени «дети третьей культуры». Этот термин был предложен для обозначения детей и взрослых, имеющих опыт перемещения между различными культурами до осознания собственной культурной принадлежности [9]. «Дети третьей культуры» создают свою культуру, в которой есть что-то от культуры страны, в которой они начали расти и формироваться, как и от той культуры, в которой они оказались. Для них свойственно более открытое восприятие мира, высокая степень толерантности к чужим мнениям [10]. Эти особенности часто влекут за собой проблематичное восприятие реальности, более обостренное, чем у монокультурных людей.

«“Дети третьей культуры” – это прототип людей будущего», – так сказал еще в 1990-е Т. Уорд [11, р. 57]. Это будущее, в котором люди поликультурны и полиязычны, наступает. В связи с изменениями контекста изучения и преподавания иностранного языка

в глобализирующемся мире встает вопрос: как должна измениться образовательная парадигма в области преподавания иностранного языка для того, чтобы помочь изучающим адаптироваться к иным культурным контекстам и эффективно коммуницировать с людьми разных культур и разных уровней владения языком?

Современная реальность, предполагающая общение с представителями разных стран и культур, предполагает, что период адаптации к той или иной культуре может быть очень коротким. Это означает, что времени на проверку своих представлений о ценностях и установках той или иной культуры может просто не хватить. Кроме того, как было отмечено исследователями [12], понимание культурных ценностей не всегда позволяет построить верную проекцию межличностного взаимодействия. В этих условиях более адекватным инструментом для межкультурного взаимодействия представляется парадигма развития культурного интеллекта. В определенной мере теория культурного интеллекта критикует подходы межкультурной коммуникации, которые ведут к закреплению и стереотипизации представлений об иных культурах [13]. Не отрицая определенную неизбежность создания стереотипов и даже их определенную необходимость, теория культурного интеллекта утверждает, что человек с развитым культурным интеллектом обладает прежде всего способностью осознавать факт возникновения стереотипов, т. е. он способен к метакогниции – размышлениям о размышлениях. Такой человек отдает себе отчет в том, как появляются и формируются его культурные установки, способен критически их оценивать и трансформировать.

Культурный интеллект подразумевает наличие трех фундаментальных элементов: «метакогницию и когницию (размышление, обучение и стратегирование); мотивацию (работоспособность и уверенность, настойчивость, ассимиляция и интерес к новой культуре) и поведение (социальная мимикрия и разнообразие поведенческих тактик)» [Ibid., p. 105]. Человек с высокоразвитым культурным интеллектом способен интерпретировать поведение людей другой культуры в контексте этого поведения, достаточно мотивирован для того, чтобы преодолеть непонимание и дискомфорт от непонимания знаков другой культуры, и способен действовать адап-

тивным образом в соответствии с тем, как он понял знаки чужой культуры. Такой человек может «эффективно функционировать в контексте культурного многообразия» [14]. Этот тип интеллекта предполагает подвижную концептуализацию своего Я, готовность к пересмотру установок и представлений.

Теория «культурного интеллекта», однако, не всегда в достаточной мере обращает внимание на то, что некоторые культурные ценности и установки, с которыми приходится сталкиваться в других культурах, не могут быть приняты. В некоторых случаях различия в представлениях о том, что хорошо и что плохо, и что верно, и что не верно, не могут быть приняты, интернализированы человеком. В таком случае может быть инструментализирован подход «третьего пространства», предложенный Хоми Бхабха [15], который подразумевает понимание «несопоставимости» (*incommensurability*) ценностных установок. «Третье» пространство, служащее рамкой для достижения целей коммуникации, основано на принятии факта несопоставимости [16]. «Третье пространство» – это пространство общения, основанное на артикуляции различий и на сосуществовании с этими различиями. Формирование «третьего пространства» возможно только при условии отказа от абсолюта суверенного Я [Ibidem]. Идея «третьего пространства» артикулирует необходимость осознания собственных культурно-ценностных установок, прежде чем они могут быть подвергнуты критическому осмыслению и метакогниции.

Готовность к созданию «третьего пространства» для коммуникации базируется прежде всего на осознании своего собственного культурного капитала, на критической самоидентификации. Для этого нужен развитый эмоциональный интеллект, в частности, когнитивный контроль, пребывание в постоянном состоянии осознанности. Осознанность имеет множество определений, но в целом можно говорить о том, что это внутренний процесс, в ходе которого человек производит постоянную самооценку с целью самопознания и решения проблемы, которая по какой-то причине ставит в тупик. Самооценка базируется на сравнении себя, своего отношения и поведения с идеальными представлениями, целями и стандартами. Человек, пребывающий в осознанности, наблюдает и срав-

нивает себя. Желание понять себя и сравнить себя с неким собственным либо чужим стандартом влечет за собой готовность к изменениям, которые необходимы для более полного соответствия стандарту. Таким образом, человек меняется, наблюдая сам себя. Понимая, что все в мире подвержено изменениям, мы вряд ли будем оценивать других и, в определенных случаях, себя в негативном ключе, каждый раз принимая во внимание контекст конкретной ситуации [17]. Осознанность не оставляет места стереотипам и заставляет концентрироваться на позитивной стороне того или иного явления или процесса.

Осознанность необходима для построения коммуникативного пространства между говорящими на английском языке как *lingua franca*. В отличие от коммуникации между носителем языка и не-носителем языка, разговор между двумя не-носителями – это всегда новая ситуация, требующая внимания, приспособления к произношению, выбору лексики, построению фразы, интонированию фразы, которые могут быть весьма далеки от привычного стандарта. Коммуникация между теми, для кого английский не является родным, осуществляется в постоянном обсуждении значений, в нахождении понимания [18]. Участники коммуникации производят мониторинг уровня владения английским языком своего партнера по разговору и в зависимости от уровня решают, какая форма английского и какая дискурсивная стратегия является оптимальной для данного разговора (*Ibid.*, p. 925). Надо заметить, что многие находят такую коммуникацию весьма утомительным занятием, отнимающим много сил. Однако именно осознанность помогает преодолеть усталость от такого типа энергоемкой коммуникации, так как, во-первых, она позволяет производить рефрейминг ситуации, а во-вторых, понять, что некоторые коммуникативные паттерны уже были усвоены и теперь могут стать рутинными [19].

Как возможно приобретение и совершенствование культурного интеллекта и состояния осознанности? Очевидно, что лучшими условиями для этого является погружение в пространство межкультурного общения с представителями других наций и культурных сообществ. Однако даже вне такого пространства, в условиях искусственного билингвизма, где язык приобретается не в ходе кон-

тактов с носителями языка, а в ходе выучивания самостоятельно или с преподавателем [20; 21]. Развитие указанных навыков может происходить и в процессе получения языкового образования. Может ли образовательное пространство стать «третьим пространством»? Географ Эдвард Соджа использовал понятие «третьего пространства» для описания гибридного пространства, возникающего между первым и вторым пространствами. Но при встрече этих двух пространств возникает нечто третье, гибрид. Фирма Starbucks, к примеру, рекламирует свои кофейни как третье пространство между домом и работой [22].

Представляется, что образовательное пространство есть «третье пространство» коммуникации между обучающимися и обучаемыми. Дом и родные для обучающегося – это первое пространство, а образовательное учреждение – второе. В ходе образовательных интеракций создается третье пространство между студентом и преподавателем, между домом и образовательным учреждением. Конечно, образовательное пространство может стать «третьим» только в случае отказа академического сообщества от закрытого концепта академии как «башни из слоновой кости» и принятия академии как места с «открытым кодом» [23].

Термин «открытый код» подразумевает, что некий единый продукт создается совместно, как, например, программное обеспечение Linux. Задача преподавателя – это создание окружения, в котором все участники образовательного процесса ищут ответы на поставленные вопросы в формате проблемно-ориентированного и проектного обучения. В приложении к задачам формирования культурного интеллекта это означает, что участники образовательного пространства осознают его как пространство интеркультурного общения между носителями индивидуальных культур. Преподаватель признает, что не имеет ответов на все вопросы, не является носителем истины, а все ответы могут быть даны только в привязке ко времени и пространству, к контексту. Занятие служит для постановки проблемы и поиска совместного решения, при этом, поскольку система является открытой, поиск решения выходит за рамки занятия.

Таким образом, «третье» образовательное пространство, о котором мы говорим, – это открытая система, она фокусируется на процессе развития разных форм интеллекта (мы упомянули культурный интеллект и некоторые аспекты эмоционального интеллекта) и владения английским языком как средством международного общения. Доступ к конфигурации системы не узурпирован представителями академического сообщества. Какие еще факторы влияют на конфигурацию среды? Один из основных факторов, оказывающий на нее влияние, – это поколенческие особенности современных студентов. Как показывают исследования [24], поколение Z (по разным источникам, это годы рождения, начиная с 1993–1998), как его называют, предпочитает получать образование с использованием информационных технологий. Они – цифровые интеграторы. Дети этого поколения преимущественно визуалы, предпочитают мультимодальную коммуникацию с использованием символов и изображений. Распространенный недуг среди представителей поколения Z – дефицит внимания, поэтому приветствуются частые смены деятельности и гибкое построение занятий. Их внимание можно удерживать, вовлекая в планирование и организацию образовательного процесса. Они предпочитают *learner-centered approach* (оставляю английский вариант за неимением адекватного варианта на русском).

Поколение Z ожидает, что образовательный контент будет преподнесен в ясной и интересной, пробуждающей воображение форме. Содержание в современном полиязычном и поликультурном обществе мультимодально, так как оно передается через несколько каналов: через слово, изображение, жесты, музыку, пространство. Зачастую многие из этих каналов задействованы одновременно. Презентация, например, включает в себя визуальную модальность, жесты, звук, использование пространства. Работа с таким образовательным контентом представляет собой вызов для преподавателя. Современные педагоги ориентируются на развитие грамотности на основе текста. Именно получение и обработка письменной информации стоят во главе угла современного образования. Однако письменное слово сегодня становится частью визуальных, аудиальных и пространственных паттернов, т. е. образова-

тельный контент должен быть мультимодален и включать в себя тексты, изображения, видео, музыку, движение и их микс. Учитывая быстроту переключения внимания поколения Z, работа преподавателя становится сродни работе телеоператора: контент – это кадры, быстро сменяющие друг друга в разных модальностях. Работа преподавателя направлена на развитие разных типов грамотности: текстовой, визуальной, медиаграмотности, технологической грамотности.

Следующий, не менее важный фактор, определяющий принципы построения образовательной среды, – это требования рынка труда. Добавленная стоимость в современной постфордистской экономике, как показывают все наиболее успешные стартапы последнего времени – от Элона Маска до Марка Цукерберга, – создается за счет креативности и новаторского подхода. Креативность многогранна, все формы креативности дополняют друг друга [25]. В этом основное отличие экономики знаний от фордистской индустриальной модели, где требовались стандартизация и воспроизводство образца. Изменились и представления о рабочем месте. Сегодня можно работать онлайн, удаленно. Если раньше основной формой труда была работа в иерархически организованном коллективе, то сегодня это работа в плоскостных иерархиях-командах. Основной вид коммуникации на работе – это взаимодействие, опосредованное технологиями: электронная почта, работа в разного типа совместных текстовых редакторах и программах-проектировщиках, видео-конференц-связь и т. д. В этих условиях умение донести свою мысль, быть понятным, навык межличностного общения становятся все более важными. Один из основных признаков рынка труда сегодня – это быстрые изменения.

В условиях глобализации рынок труда отличается высокой мобильностью: он не ограничен рамками компании, города или страны. Для выпускников высших учебных заведений это открывает немыслимые ранее возможности выбора места приложения своих сил и умений. Но и для работодателей выбор расширяется, а все усиливающаяся конкуренция заставляет подходить к своим работникам с более высокой меркой. В этом случае ключевым становится умение адаптироваться к ситуации, умение вести переговоры,

показывать свои лучшие стороны, добиваться лучших условий для себя и своей компании, но также и критическое системное мышление, позволяющее видеть открывающиеся возможности, взаимосвязи и последовательности в быстро меняющейся обстановке. Если раньше образование служило целям унификации, поддержания социального мейнстрима, то в условиях экономики знаний задача образования – это выявление, сохранение и развитие различий, потому что именно различия дают основу для инноваций и креативности. Умение находить и возвращать различия, а также справляться с неизбежно возникающими в условиях множества различий конфликтов, коммуницировать в этих конфликтах – вот задача профессионалов в области образования. Это задача не из легких, и прежде всего потому, что от поколения тех, кто сегодня работает в образовании, требуется, фактически, поступать противоположно тому, к чему они привыкли. Уместно еще раз подчеркнуть необходимость таких инструментов для обсуждения конфигурации образовательного пространства, как метакоммуникация и осознанность, так как это именно те инструменты, которые необходимы для изменений образовательной среды и для разрешения конфликтов, вызванных этими изменениями.

Говоря о факторах, влияющих на конфигурацию образовательной парадигмы, стоит отметить то, что изменился тип общения в социуме. Мы все больше общаемся опосредованно, если раньше мы вступали в беседу, то теперь мы следим за постами в Твиттере, блоге или Инстаграме. Мы можем регулировать коммуникацию по времени и месту. Чтобы узнать новости, мы создаем группу в Вотсап. Меняется не только форма, но и границы частной и общественной жизни. Через технологии внешнее окружение врывается в наше внутреннее пространство. Как пишут Билл Коуп и Мэри Кэлэнцис [26], человек сегодня существует одновременно в нескольких социальных группах в зависимости от своего возраста, интересов, предпочтений и занятий. Эти социальные группы представляют собой миры, в которых господствуют разные дискурсы со своими особыми способами создания значений. При этом значения могут передаваться за счет разных или смешанных модальностей. Для участников образовательной среды эти мультимодальные миры,

в которых существуют как обучающиеся так и обучающие, с одной стороны, представляют собой источники изменений, вдохновений, обогащений прежде всего с точки зрения тематики обсуждений на занятиях. С другой стороны, каждый из этих миров говорит на своем особенном языке, и одной из задач образования становится развитие социального, эмоционального и культурного интеллекта и разнообразия коммуникативного репертуара участников образовательной среды.

И наконец, при построении образовательного пространства следует учитывать и конкурентную среду, в которой сегодня существуют преподаватели и образовательные учреждения. «Системное образование» (термин Евгения Сабурова, автора книги «Гуманитарная экономика») потеряло монополию на производство образования как продукта. Желаящие получить образование могут воспользоваться разными каналами: частными поставщиками, зачастую бесплатным онлайн-предложением в виде различных МООСs и программ самообучения, корпоративными университетами, менторингом и коучингом на рабочем месте. В случае изучения иностранного языка один из главных конкурентов – это погружение в среду изучаемого языка. И это далеко не полный перечень путей и способов получения образования. В этом высококонкурентном поле образовательных услуг университетское образование может поднять свою привлекательность за счет системного подхода к созданию образовательной среды и фокусу на комплексном развитии разных типов грамотности и разных типов интеллекта. К слабым сторонам университетского образования относится относительно высокая закрытость, ограниченный уровень владения метакоммуникацией, фокус на развитии знаниевой компоненты обучения (знаниевого интеллекта) и текстовой грамотности. Построение образовательной среды как «третьего пространства» должно помочь преодолеть эти недостатки.

В целом описанная образовательная парадигма – «третье пространство» образования – представляет собой экологический подход к образованию [27], так как предполагает совместное творчество участников по созданию динамической полиязычной и поликультурной образовательной среды с развитием разных форм

интеллекта и типов грамотности. Такая образовательная среда открыта, она испытывает и откликается на воздействие изменений внешних условий и влияние различных стейкхолдеров, заинтересованных в результате или процессе обучения (работодатели, родители и т. д.). Динамика в такой среде обусловлена и особенностями работы с информацией разных поколений.

Внедрение данной концепции предполагает широкое и во многом критическое обсуждение сложившихся методических стереотипов. Известно, что образовательная среда весьма консервативна, и изменения в педагогических подходах по многим причинам, которые мы не будем здесь обсуждать, происходят медленно. Однако на уровне менеджмента образовательного учреждения должно утвердиться понимание того, что образование может соответствовать вызовам экономики знаний только путем превращения в обучающую структуру, по определению П. Сенге [28] *learning community*. *Learning community*, по замыслу Сенге, производит, приобретает, передает и сохраняет знания. Она может изменяться в зависимости от внешних обстоятельств или внутренних задач. На сегодняшний день объединения преподавателей английского языка в рамках структурных единиц, предусмотренных организационной политикой того или иного образовательного учреждения, таких как кафедры, центры, секции и департаменты, представляет собой сообщества профессионалов. Такие сообщества принято называть *communities of practice*. Изучение таких *communities of practice* показало, что в их рамках преподаватели редко имеют возможность полноценного обсуждения своих профессиональных проблем. Многие говорят об «интеллектуальной изоляции» от коллег [29]. Преподаватели как в России, так и за рубежом ссылаются на нехватку времени, большую загруженность. Однако для того, чтобы внедрять и разрабатывать изменения в образовательном процессе, необходимо трансформировать профессиональные сообщества в обучающуюся организацию или объединение людей.

Задачей организаторов образовательного процесса является создание социальной инфраструктуры, которая способствовала бы обучению [30]. Надо сказать, что те элементы такой социальной инфраструктуры, которые рекомендуют в своих работах зарубежные

коллеги, в Советском Союзе широко практиковались. Это такие элементы, как регулярное посещение занятий начинающих преподавателей, постоянно действующий методический семинар. Постоянный обмен опытом, который создавался в ходе подобного взаимодействия, позволял поддерживать атмосферу повышения профессиональных навыков. Если такая система подготовки кадров сохранилась, то она служит прекрасной базой для расширения *learning community*. Однако в современных условиях многозначности иноязычного образования, таких как развитие эмоционального и культурного интеллекта, креативных навыков, коммуникационных навыков, подобная система уже не решает современных образовательных задач. Еще одним минимальным элементом такой системы должен стать исследовательский семинар, где в дополнение к обсуждению профессиональных практик рассматриваются научные наработки в той или иной области. Данный исследовательский семинар позволил бы выйти за рамки чисто практических задач, решение которых всегда довлеет над повесткой дня методического взаимодействия, и обсуждать более общие задачи. Кроме того, нужны площадки для совместного обсуждения образовательных задач с обучающимися и другими стейкхолдерами образовательного процесса.

Для создания и развития *learning communities* необходимо установить понимание того, что образовательные задачи и цели, методы обучения и оценивания динамичны, а не статичны, и никто из участников образовательного процесса не имеет прерогативы на их интерпретацию и установку. Это тем более справедливо в условиях перехода к пост-стандартизационной образовательной парадигме, которая предполагает больший упор на развитие креативности, критического мышления, *soft skills* (мягких навыков). Стандартизационная образовательная парадигма подвергается критике [31] именно потому, что не делает значительного упора на развитие самостоятельности, критического мышления и креативности, столь востребованных в условиях экономики знаний. Кроме того, обсуждение методических вопросов позволяет преподавателям развивать навыки метакоммуникации. Как сказал еще Грегори Бейтсон [32], метакоммуникация – это залог успешной коммуни-

кации, именно метакоммуникация отличает общение людей от общения животных. Впоследствии исследователями [33, p. 128] было показано, что метакоммуникация в высшем образовании позитивно влияет на успех обучающихся в таких видах деятельности, как написание квалификационных работ. Именно метакоммуникация позволяет создать «рабочий альянс» между преподавателем и студентом [34], в рамках которого обсуждаются ожидания обеих сторон от процесса обучения, цели и стратегии обучения, содержания обучения, отношения между сторонами и временные рамки. Метакоммуникация – это командный аспект коммуникации [35], т. е. она призвана в том числе определять властные отношения, устанавливать, кто здесь главный. Поэтому именно метакоммуникация позволяет продемонстрировать отказ от абсолютного суверенитета преподавателя.

Создание *learning community* требует, по словам одного из самых видных теоретиков образования Майкла Фуллана, радикального изменения культуры образовательного учреждения и ре-дизайна профессии преподавателя [36]. В образовательных учреждениях, стремящихся к тому, чтобы стать *learning community*, весь персонал разделяет стремление к постоянному улучшению. По словам Фуллана, это стремление реализуется различными способами, но всегда в контексте конкретной школы или университета. Это значит, что организационные решения, направленные на повышение квалификации преподавателей, изменения в учебных планах и другие управленческие решения увязываются с уникальными условиями и окружением, индивидуальными особенностями обучающихся и прочими обстоятельствами, характерными именно для данного образовательного учреждения. Залогом успешности изменений, направленных на создание обучающейся организации, является обязательное вовлечение всех акторов в принятие управленческих решений, причем зачастую речь может и должна идти не только о непосредственно вовлеченных в образовательную деятельность администраторов, преподавателей и обучающихся, но и представителей экспертного сообщества, родителей, работодателей и пр.

Один из наиболее значительных вызовов в создании обучающейся организации – фактор недостатка времени и перегружен-

ность преподавателей. Если создание обучающейся организации не предусматривает пересмотра нагрузки преподавателей, то оно может быть дезавуировано как помеха, нечто, что надо «впихнуть» в и без того забитый рабочий график, но чему не следует уделять внимания. Изменения в обучающейся организации касаются роли преподавателя. Как пишет Фуллан (36, р. 230), преподаватель должен быть профессионалом в области образования, понимать многообразие методик и учитывать различные образовательные потребности своих учеников; признавать то, что он или она не владеют эксклюзивным правом на определение образовательного контента, методик и оценивания, что они должны быть предметом обсуждения всех заинтересованных сторон; признавать необходимость постоянного самосовершенствования и самооценивания, иными словами, необходимость осуществлять свою работу в осознанности; и, что может оказаться наиболее трудноисполнимым, признавать необходимость постоянного изменения и разрешения конфликтов, обусловленных постоянным изменением.

-
1. *Seidlhofer B.* English as a lingua franca // *ELT j.* 2005. Vol. 59, Nr 4.
 2. *Crystal D.* English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge, 2003.
 3. *Колесникова И. А.* Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // *Непрерывное образование: XXI век.* 2013. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novaya-gramotnost-i-novaya-negramotnost-dvadsat-pervogo-stoletiya> (дата обращения: 28.03.2017).
 4. *Malik Kenan.* The Failure of Multiculturalism. *Foreign Affairs.* Web. 26 May 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/western-europe/failure-multiculturalism> (дата обращения: 06.05.2017).
 5. *Малахов В.* Культурный плюрализм versus мультикультурализм // *Логос.* 2000. № 5/6. С. 5–8 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_5_6/2000_5-6_01.htm (дата обращения: 06.05.2017).
 6. *Wherry A.* NDP convention: A new preamble is approved. April 14, 2013 [Electronic resource]. URL: <http://www.macleans.ca/politics/ottawa/ndp-convention-a-new-preamble-is-approved/> (дата обращения: 05.05.2017).

7. *Rutherford J.* The Third Space. Interview with Homi Bhabha // Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference*. London, 1990. P. 207–221 [Electronic resource]. URL: <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summer-school/download%20ss%202006/The%20Thir%20Space.%20Interview%20with%20Homi%20Bhabha.pdf> (дата обращения: 05.05.2017).

8. *Melles E. A., Schwartz J.* Does the third culture kid experience predict levels of prejudice? // *International J. of Intercultural Relations*. 2013. Vol. 37 (2). P. 260–267.

9. *Pollock D., Van Reken R.* *Third culture kids: Growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2010.

10. *De Waele J. M., & Van Oudenhoven J. P.* The effect of multilingualism / multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? // *International J. of Multilingualism*. Vol. 6. P. 443–459.

11. *Ward T.* The MK's Advantage: Three Cultural Contexts // P. S. Echerd de, A. Aeration (ed.). *Understanding and Nurturing the Missionary Family: Compendium of the International Conference on Missionary Kids*, Quito, Ecuador, January 4–8, 1987. William Carey Library, 1989.

12. *Triandis H. C.* Cultural training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes // R. W. Brislin, S. Bochner, & W. J. Lonner (eds.). *Cross cultural perspectives on learning*. Beverly Hills, 1975. P. 39–78.

13. *Earley P. C., Peterson R. S.* The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager // *Academy of Management Learning & Education*. 2004. Vol. 3, Nr 1. P. 100–115.

14. Cultural Intelligence Center [Electronic resource]. URL: <https://culturalq.com> (дата обращения: 05.05.2017).

15. *Bhabha H. K. et al.* *The location of culture*. Routledge, 2012.

16. *Rutherford J.* The Third Space. Interview with Homi Bhabha // Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference*. London, 1990. P. 207–221.

17. *Лангер Э.* Осознанность: все не так сложно, как кажется [Электронный ресурс]. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/emotsionalnyy-intellekt/p17071/#ixzz4i5zxvbc9> (дата обращения: 05.05.2017).

18. *Sanagarajah S.* Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition // *The Modern Language J.* 2007. Vol. 91, Nr s1. P. 923–939.

19. *Лангер Э.* Осознанность: все не так сложно, как кажется [Электронный ресурс]. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/emotsionalnyy-intellekt/p17071/#ixzz4i5zxvbc9> (дата обращения: 05.05.2017).

20. *Черничкина Е. К.* Концепция искусственного билингвизма в теории языка. Волгоград, 2007.

21. *Легостаева О. В.* Искусственный билингвизм. Вопросы обучения // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 6. С. 93–97.
22. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.starbucks.com/about-us/company-information> (дата обращения: 05.05.2017).
23. *Weber S.* The success of open source. Harvard, 2004.
24. *Seemiller C.* Generation Z Goes to College. Jossey-Bass, 2016.
25. *Флорида Р.* Креативный класс. М., 2015.
26. Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures / ed. by Bill Cope and Mary Kalatzis for the NEw London Group. London ; New York, 2000.
27. *Bronfenbrenner U. et al.* Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model // Psychological review. 1994. Vol. 101, Nr 4. P. 568–586.
28. *Сенге П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 2003.
29. *Skerrett A.* There's going to be community. There's going to be knowledge: Designs for learning in a standardised age // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, Nr 3. P. 648–655.
30. *Wenger E.* Communities of practice: Learning, meaning and identity. New York, 1998.
31. *Robinson K.* Do Schools Kill Creativity? [Electronic resource]. URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (дата обращения: 05.05.2017).
32. *Bateson G.* The message 'this is play // B. Schaffner (ed.), Group processes: Transactions of the second conference. New York, 1956. P. 145–242.
33. *Baltzersen R. K.* The importance of metacommunication in supervision processes in higher education // International J. of Higher Education. 2013. Vol. 2, Nr 2. P. 128.
34. *Halse C., Malfroy J.* Rethorizing doctoral supervision as professional work // Studies in Higher Education. 2010. Vol. 35, Nr 1. P. 79–92.
35. *Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М., 2000.
36. *Fullan M.* The School as a Learning Organisation: Distant Dreams. Theory into Practice. 1995. Vol. 34, Nr 4. P. 230–235.

3.5. Конструируя смыслы в контексте академического билингвизма

Стратегия интернационализации образовательного процесса, провозглашенная многими российскими университетами, еще далека от реального формирования конкурентоспособной образовательной среды, привлекательной для иностранных студентов, граждан глобализованного мира. Специфика превращения национального вуза в интернациональный подразумевает значительное увеличение качественных показателей, в частности, создание международных образовательных программ, проведение международных научных конференций и публикационную активность преподавательского состава. Предполагается, что привлечение зарубежных лекторов к проведению занятий, а также участие в совместных международных исследовательских проектах и неформальное общение с зарубежными сверстниками в стенах вуза акцентируют внимание на качестве приобретаемых языковых компетенций в рамках учебных программ различного уровня.

Но в действительности создание и поддержка полноценной иноязычной коммуникации, включающей проведение совместных программ или программ двойного диплома, в силу разных причин неодинаково успешно реализуется в университетах. Зачастую ответственность за создание иноязычной коммуникации по-прежнему лежит на преподавателях иностранного языка, которые выстраивают билингвальную коммуникативную среду искусственным образом.

Под билингвальной коммуникативной средой мы понимаем ситуацию, при которой обучение осуществляется на двух языках либо при «периодическом его применении в регулярном предметном обучении», либо применяя его длительно и непременно «в предметном обучении одной из многих дисциплин в рамках всей системы образования» [1]. Искусственность такой среды в образовательном пространстве российского вуза вызвана недостатком иностранного фона, и сам иностранный язык порождается обучаемыми посредством родного. При этом, тем не менее, эталоном речевого продукта является уровень носителя языка, который недо-

связаем в ситуации искусственного или академического билингвизма [2]. Если рассматривать билингвизм с позиции социолингвистики, то по такому аспекту, как соблюдение норм иностранного языка, можно классифицировать билингвов на типы: нормативный, односторонне-нормативный и ненормативный [3]. В университетской среде мы имеем дело с ненормативным типом, когда языковые нормы иностранного языка очень часто нарушаются в большей или меньшей степени.

Любое обучение иностранному языку преследует определенную цель. При академическом билингвизме – это перспективное общение в профессиональной или научной среде, и здесь, по Бертагаеву, надо говорить уже о целевом билингвизме. Преподаватель иностранного языка может выступать как целевой билингв, осуществляющий контакты с зарубежными коллегами и научным сообществом, так и нормативный билингв, показывающий практически одинаковую степень владения нормами и родного и иностранного языков.

Для достижения показателей интернационализации университетская среда должна стать привлекательной для зарубежных студентов, и поэтому важно определиться с моделями обучения иностранному языку. Естественно, при обучении в таких смешанных группах главенствующее положение занимает вытесняющая модель [4], так как вся учебная коммуникация в аудитории происходит на иностранном языке.

Коммуникативное пространство, создаваемое преподавателем, формирует искусственного билингва тем успешнее, чем более приближенным к эталонному является проецируемый преподавателем образ межкультурного посредника. Простое копирование этого образа на первых этапах становления академического билингва, когда он являет собой чаще всего односторонне-нормативный тип (нормы языка соблюдаются только в отношении своего родного), вполне допустимо, но с расширением коммуникативного пространства, приобретая собственный опыт общения с чужой культурой не только в аудитории, но и вне ее, билингв формирует личный коммуникативный стиль, постепенно обогащая его как на смысловом, так и на эмоциональном уровне. На более поздних этапах

формирования искусственного билингва в учебном процессе наблюдается разделительная модель [4], при которой часть дисциплин изучается на родном языке, а часть на иностранном. В идеале администрация вуза при планировании образовательного процесса и выборе модели предъявления содержания специальных профессиональных дисциплин на иностранном языке должна исходить из уровня готовности студентов, как российских, так и зарубежных, осваивать этот материал. В противном случае, низкая степень эффективности освоения приводит к снижению мотивации со стороны студентов и высокой доле интенсификации преподавательского труда.

Для изучения профессиональных дисциплин на иностранном языке разработан метод предметно-языкового интегративного обучения CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), при котором иностранный язык выступает средством обучения. Несомненные преимущества данного метода освещались в методической литературе [5; 6], подробно описывались все четыре компонента: контент, когнитивность, коммуникация, культура. Стоит подчеркнуть, что важным условием использования CLIL является создание такой обучающей среды, в которой студентам предлагаются разнообразные творческие задания, для решения которых они задействуют широкий спектр мышления и способов обработки информации. Преподавателю приходится перестраивать привычную структуру и содержание лекционного материала, делать его более ясным и доступным, а тип общения в аудитории – интерактивным, с преобладанием групповых и парных форм работы. Принято считать, что одновременно с содержательной стороной студенты обогащаются межкультурными знаниями относительно изучаемого предмета, расширяют запас научной терминологии и академической лексики. Ситуация общения приобретает для студентов несомненную значимость, а коммуникативные цели не вызывают сомнения, как и объем, и сложность языкового материала.

Успешность такого методического подхода зависит во многом от преподавателя, который принимает решение по адаптации иностранного языка для подачи предметного содержания, снижению или увеличению интенсивности интерактивной нагрузки, объему

и последовательности использования мультимедийных вспомогательных средств и т. д. Несомненным преимуществом можно также назвать экономию учебного времени, так как интеграция иностранного языка в содержание профильного курса позволяет высвободить часы, традиционно отводившиеся на дисциплину «Иностранный язык».

К недостаткам данного метода следует отнести необходимость соблюдать равные пропорции говорения на иностранном языке и восприятия речи на слух. Крен в ту или другую сторону ограничивает возможности студентов выстраивать свои аргументированные высказывания на иностранном языке.

В отечественной методической литературе есть устойчивое представление о том, что преподаватель должен не только владеть иностранным языком на уровне нормативного билингва, но и, в первую очередь, быть специалистом в конкретной профессиональной сфере. Зарубежные исследователи демонстрируют несколько иной взгляд, допуская наличие у преподавателя лишь общих предметных знаний [7]. Интересен в этой связи немецкий опыт создания билингвальных школ, в которых ряд предметов изучается на иностранном (английском) языке и дополнительно проводятся занятия на родном языке для закрепления сложных терминов и обеспечения полного понимания. А в Венгрии на государственном уровне закреплена дополнительная финансовая поддержка школ, реализующих CLIL-обучение [8, с. 26].

В отличие от европейской многоязычности контекст российского вуза представляет собой моноязычную среду, и формирование академического билингва имеет свою специфику, отличную от европейской и любой другой. Формирование языковых компетенций (*language acquisition*) также имеет свои особенности в силу геополитической ситуации, языковой политики страны и отдельного вуза. Следовательно, можно сделать вывод, что в процессе языковой коммуникации на иностранном языке все участники образовательной среды (преподаватели и студенты) в равной степени становятся членами некоего языкового сообщества, конструируя свой иностранный язык (и это не *lingua franca*, глобальный английский или им подобные).

Если на повестке дня стоит задача обучения иностранному языку в тесной связке с национальными культурными ценностями, то можно ли считать формирующегося в вузовских условиях билингва однозначно бикультурной личностью? Происходит ли идентификация с новым языковым сообществом, и если да, то на каком этапе становления билингва? Можно ли принять за аксиому, что достижение нормативного типа билингвальности автоматически причисляет к бикультуральной личности? И когда из пассивного состояния билингвизма человек переходит в активное или функциональное?

Осмысление этих и подобных вопросов надо начинать еще на стадии проектирования вузовской интернациональной образовательной среды, исходя из зарубежного и отечественного опыта, а также местной специфики и поставленных целей.

Еще один интересный зарубежный опыт, в перспективе имеющий все шансы шагнуть далеко за пределы Европы, – это идея об английском языке как о языке-посреднике, на котором происходит все обучение и который полностью заменяет собой родной язык обучаемых. Эта тенденция использовать английский как средство обучения (EMI – English Medium Instruction) в настоящее время распространяется не только в системе высшего образования, но и рассматривается как перспективная многими правительствами для внедрения в средние школы.

Отличие EMI от CLIL состоит в том, что при CLIL происходит обучение и языку, и предмету. CLIL – это метод обучения [9], в основном применяемый в европейских учебных заведениях, как средних, так и высших. EMI как метод еще не развился окончательно, исследователям еще предстоит серьезно проанализировать противоречивые оценки относительно его технологичности, тем не менее нельзя не согласиться, что эффективность использования EMI во многом зависит от образовательной политики государства и стремления вузов выйти на мировой уровень. При EMI преподаватель не обучает английскому языку, а учит на нем, читает лекции, проводит семинары, осуществляет оценивание. Языковые навыки при этом также наращиваются, но это не является целью. Главное –

создать эффективную образовательную среду, в которой у студентов появляется больше шансов состояться как будущим профессионалам на глобальном рынке труда.

Несмотря на растущую экспансию английского языка в мировые образовательные системы и зарекомендовавшие себя методические подходы для обучения английскому языку как иностранному, потребности глобального рынка в билингвальных и полилингвальных специалистах уже не покрываются традиционными курсами типа «Английский для общих целей», «Английский для специальных целей» или «Английский для науки».

По-видимому, в ближайшем будущем и российским вузам придется трансформировать свою языковую политику с учетом мирового тренда, поскольку прибывающие на обучение иностранные студенты ожидают, что языковым средством для них окажется единый и понятный во всем мире английский язык.

Трансформации подлежит также и подход к оцениванию сформированной языковой компетенции выпускника вуза, прошедшего обучение по системе EMI. Существующие международные экзамены, такие как IELTS, TOEFL и т. д., дают неполную картину сформированности языковых и профессиональных компетенций и не могут служить точкой отсчета, например, на последипломных программах [10]. В качестве более эффективных на этом этапе можно рассматривать GMAT, GRE, BULATS, ILEC, ICFE и другие экзамены, оценивающие уровень профессиональной предметной компетенции на английском языке. Возможно, надо начинать готовить к ним студентов уже на этапе обучения на бакалавриате, а достигнутый порог будет четким свидетельством приобретения необходимой для пост-дипломного обучения квалификации.

Распространение в вузовской среде вытесняющей модели обучения [4, с. 26], кроме несомненных положительных сторон – интенсификации профессионального образования по формату мирового уровня и возможности приобщения к глобальному научному сообществу, – высвечивает и проблемные места. Так, приступая к внедрению EMI в контексте вузовской программы, следует учитывать, что различные дисциплины и курсы выставляют неодина-

ковые требования к объему английского языка. Некоторые профессиональные программы включают большой объем как письменной, так и устной работы, и это накладывает груз ответственности на преподавателей и департаменты, поскольку для поддержки академического взаимодействия необходимо развивать у студентов требуемые компетенции, да и преподавателям приходится помимо знания своего профильного предмета совершенствоваться в английском языке. А есть курсы, результативность освоения которых проверяется всего лишь небольшой по объему презентацией научно-исследовательского проекта или индивидуальным письменным тестированием. Избыточная нагрузка на студентов и преподавателей, готовность к активной коммуникации на иностранном языке в аудитории, степень сформированных языковых компетенций и лексического объема на начальном этапе внедрения ЕМІ могут различаться у студентов одной группы. Все это необходимо учитывать, так как умение облекать в вербальные смыслы сложные мыслительные процессы надо систематически и целенаправленно тренировать.

Пример Казахстана, где почти в 40 университетах внедрена система ЕМІ в качестве реализации национального культурного проекта «Триединство языков» (*Trinity of Languages*), представляет несомненный интерес и одновременно наталкивает на серьезные размышления. Так, в исследовании, проведенном в трех университетах страны, говорится, что опрошенные студенты не отметили высокой эффективности ЕМІ-лекций в отношении предметных знаний, хотя многие высказались благосклонно по поводу самой системы, и большинство респондентов с удовлетворением говорили о заметном улучшении своего уровня английского языка [11, с. 76]. Эта неясность, по мнению авторов исследования, вызвана, в первую очередь, непониманием преподавателями того, как представлять лекционный курс на английском языке. Приглашенные лекторы – носители языка – оказывали помощь местным преподавателям лишь в плане содержания лекционного материала по предмету, а обучение эффективной методике преподавания английского языка не входило в их задачу.

Наш опыт работы по ЕМІ с иностранными студентами в смешанных группах (уровень магистратуры) также заставляет задуматься над следующими вопросами:

– в достаточной ли степени иностранные студенты приобщаются к культуре принимающей страны, в нашем случае русской, если обучение полностью проводится на английском языке и образовательная программа не требует от них знания русского языка;

– не превращается ли в таком случае сама система ЕМІ в некий тип «образовательного туризма» [12];

– насколько полные и качественные предметные знания получают иностранные студенты, участвуя в таких программах;

– какие требования должны предъявляться к минимальному уровню владения профильным предметом при зачислении иностранных студентов на образовательную программу по системе ЕМІ;

– чем существенно отличается предлагаемый профильный контент на английском языке для иностранных студентов от подобного на русском языке для русских студентов, обучающихся в этом же вузе;

– принимают ли во внимание преподаватели, работающие в таких группах, тот факт, что система мышления и коммуникативный стиль разных студентов имеют свою национальную специфику и могут разительно отличаться, тем более что английский язык, выступающий как средство обучения, является вербальной системой, а китайский, например, опирается на визуализацию.

Решать эти вопросы невозможно без продуманной системы администрирования на всех университетских уровнях. По-видимому, не только английский язык должен играть свою роль в качестве средства обучения, но и университетская среда должна трансформироваться в посредника обучения и общения. Образовательные программы должны не просто предлагаться в готовом виде приезжающим иностранным студентам, а предусматривать возможность выбора части предметов или модулей. Это касается и объема английского языка, и обучения профильным предметам посредством его. Стоит интересоваться у иностранных студентов, в каком объеме и какие темы они желали бы получить на английском языке, а какие на русском. Желательно перед началом реализации

таких ЕМІ-программ продумать систему языковой поддержки иностранных студентов и преподавателей, читающих профильные предметы. Перспективным также видится анализ опыта преподавателей, работающих с иностранными студентами по системе ЕМІ, который поможет выявить слабые звенья с целью трансформации традиционных преподавательских практик в более соответствующие мировым стандартам.

1. *Очкина Д. А., Лобина Ю. А.* Проблемы изучения билингвизма [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/7582.pdf> (дата обращения: 15.05.2017).

2. *Юдакин А. П.* Билингвизм и проблема связи языка и мышления (исторический аспект) // Теоретические проблемы социальной лингвистики : коллект. монография. М., 1981. С. 238–239.

3. *Бертагаев Т. А.* Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 82–88.

4. *Cohen A. D.* Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Experiments in the American Southwest. Rowley, 1975. P. 16–19.

5. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL Content and language integrated learning. Cambridge, 2010.

6. *Meyer O.* Towards quality – CLIL: successful planning and teaching strategies // Pulse. 2010. Nr 33. P. 11–29.

7. *Nikula T., Dalton-Puffer Ch., Llinares A.* CLIL Classroom Discourse // J. of Immersion and Content-Based Language Education. 2013. Nr 1. P. 70–100.

8. *Dearden J.* English as a Medium of Instruction: a growing global phenomenon. UK : British Council, 2015.

9. *Ball P., Kelly K., & Clegg J.* Putting CLIL into practice. Oxford, 2015.

10. *Hennebry M., Lo Y. Y. & Macaro E.* Differing perspectives of non-native speaker students' linguistic experiences on higher degree courses // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, Nr 2. P. 209–230.

11. *Seitzhanova A., Plokhikh R., Baiburiev R., Tsaregorodtseva A.* English as the medium of instruction: Modern tendency of education in Kazakhstan // Internationalization in Higher Education: Management of Higher Education and Research. PRADEC Conference Proceedings. Apr. 13, 2015. Vol. 3, Nr 1. P. 74–77.

12. *Carr N.* University and college students' tourism // Managing educational tourism / ed. B. Ritchie. Clevedon, 2003. P. 181–225.

3.6. Открытый педагогический университет: ответ на вызовы времени

Частотность употребления словосочетания «открытое образование» по данным поисковой системы «Яндекс» – 31 466 запросов в месяц (данные на апрель 2017 г.), а в сумме с такими поисковыми запросами, как «открытое образование официальный сайт», «организация открытого образования», «открытое образование школа», «открытый университет» количество ссылок удваивается, что, с одной стороны, свидетельствует о востребованности информации о данном феномене, а с другой, предполагает необходимость определения смыслов и коннотаций. Слова «открытое образование» сегодня относят как к обеспечению возможности свободного выбора образовательных траекторий в соответствии с осознанными субъектом потребностями, так и к предложению онлайн-курсов университетского уровня для всех желающих без формальных, территориальных или финансовых ограничений.

По сути, открытое образование рассматривается как характерный для информационного (открытого) общества [1; 2] тип обучения, в котором интегрированы различные типы ресурсов, активно задействованы информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие новый тип взаимоотношений учителя и ученика, основанный на диалоге и полилоге как формах коммуникации. При этом собственно процесс обучения существенно трансформируется: от получения/потребления разнообразных сведений – к выбору репрезентативной и верифицированной информации, от линейного процесса изучения отдельных тем и проблем – к многовекторной (ризоматической) структуре информационного поля, от формулирования целей обучения «извне» (внешних по отношению к субъекту) – к интериоризации смыслов. Соответственно изменяется отношение к знанию как таковому, оно понимается как единый процесс-результат познавательной деятельности, приобретая личностно-окрашенный характер и акцентированную субъективную значимость [3].

Вопрос о педагогических знаниях в системе открытого образования приобретает несколько проекций: изменение роли носителя педагогической информации – учителя, высокая миссия которого

почти исключительно состояла в передаче знаний и совокупного социокультурного опыта как условия развития общества; расширении количества субъектов педагогической деятельности, получивших «право голоса»; необходимости педагогического просвещения в новых реалиях «информационного шума» [4]. Таким образом, есть потребность не только в новых образовательных платформах, на которых педагогическая информация будет представлена структурировано и системно, а обучение будет представлять собой модифицированные курсы дополнительного образования в открытом педагогическом университете для всех.

Открытый университет – это не утопия, а одна из моделей высшего образования, появившаяся задолго до электронного обучения. Так, до революции в Москве на деньги мецената А. Л. Шанявского был открыт Московский городской народный университет, который ставил своей целью приобщение к университетской науке «всех желающих и могущих». Подобные учебные заведения, ставившие перед собой задачу духовного и нравственного образования народа через просвещение, открывались в XIX – начале XX в. во многих странах – Дании и Франции, Германии и Англии. Считается, что начало народным университетам положили публичные лекции по астрономии профессора Кембриджского университета Д. Стюарта, прочитанные в различных городах с большим успехом.

Современные университеты сохраняют традиции, предлагая слушателям как общеобразовательные и научно-популярные лекции, так и разнообразные академические дисциплины, в том числе используя возможности видеолекций и онлайн-трансляций (см., напр., деятельность британского университета открытого образования, основанного указом ее величества королевы Великобритании в 1969 г., или просветительский проект «Открытый университет», инициированный Санкт-Петербургским национальным исследовательским университетом информационных технологий, механики и оптики, Европейским университетом в Санкт-Петербурге и Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого). Сегодня набирает популярность российская «Национальная платформа открытого образования», создаваемая в рамках национальной программы конкурентоспособности ведущих вузов

«5-100» (среди ее создателей МГУ, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО). На этой платформе предлагаются онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. Анализ предложений показывает, что в основном представлены дисциплины естественно-научной и математической направленности, гуманитарных курсов крайне мало. На наш взгляд, явно не хватает курсов общекультурной и просветительской направленности.

К решению культурно-просветительских задач российские открытые университеты пока только подходят. Среди многих возможных направлений представим нашу модель открытого педагогического университета, которая сочетает в себе черты образовательного и культурно-просветительского ресурса с функциями коммуникационной площадки. Данный проект разработан в Уральском педагогическом университете и в настоящее время находится в стадии реализации [5].

Цель проекта «Открытый педагогический университет» – разработка, систематизация и представление в формате открытого университета педагогических знаний.

В зависимости от потребностей аудитории предлагаются онлайн-курсы педагогической направленности: для школьников и студентов, для педагогов и родителей. Поскольку ресурс разрабатывается одним из ведущих региональных педагогических вузов, то в содержательной части делается акцент на решение задач, стоящих перед педагогическим образованием Уральского региона: обеспечение территории педагогическими кадрами, предоставление новых образовательных возможностей для населения в отдаленных районах и популяризация педагогических знаний среди населения.

Собственно предлагаемый «репертуар» курсов и направлений деятельности не столь уж и оригинален, скорее, наоборот: это попытка решить задачу системно, соединяя все возможные уровни педагогической информации и предоставляя ее в соответствии с возникающими потребностями. Открытый педагогический университет рассматривается нами, с одной стороны, как реализация перспективной модели «образование для всех – образование на протяжении всей жизни», с другой, как одно из направлений модер-

низации педагогического образования в регионе. Рассмотрим подробнее, как открытый педагогический университет может решить обозначенный круг задач.

Открытый педагогический университет – школьникам.

За последнее десятилетие стали практически общим местом обвинения педагогическим вузам в «двойном негативном отборе»: в педагогические вузы идут не самые сильные абитуриенты, зачастую недостаточно мотивированные на педагогическую профессию, а те, кто, окончив педагогические вузы, идут работать в школы в соответствии с полученной профессией, – не самые сильные из выпускников. Те изменения, которые произошли на протяжении последних нескольких лет, связанные с большим, чем прежде, вниманием общества и власти к педагогам, радикально ситуацию все еще не изменили. Одним из направлений на пути преодоления существующих негативных тенденций становится восстановление на новом этапе педагогических классов в школах, которые можно рассматривать и как «хорошо забытое старое», и как вновь открывающиеся возможности для ранней профилизации школьников. Цель создания педагогических классов – формирование у школьников целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности.

Мы рассматриваем возможности создания педагогических классов в русле реализации идеи открытого педагогического университета. В рамках существующего учебного плана в старших классах общеобразовательных школ существует инвариантная часть (общая для всех образовательных организаций данного уровня) и вариативная. Профильное обучение предполагается вести в рамках вариативной части. Педагогический класс как один из профилей внутри системы основного общего образования позволяет не только раскрыть перед школьниками возможности получения профессии педагога, но и обрести необходимые компетенции в системе «человек – человек», предполагающие активное взаимодействие с людьми.

Разработанные нами учебные планы для педагогических классов предполагают знакомство с педагогической профессией, овладение необходимым объемом первичных знаний по психологии, совершенствование знаний по иностранному языку и в области

информационно-коммуникационных технологий. Для самоопределения школьников необходимо создать условия как для выбора предметной области будущей деятельности (социально-гуманитарной, естественно-научной, художественно-эстетической направленности), так и для непосредственного применения полученных знаний (в рамках организации социально-культурных волонтерских проектов). Выпускникам педагогических классов, вероятно, будет необходимо предоставлять льготы при поступлении в педагогические вузы, в том числе и в рамках целевой подготовки в соответствии с муниципальным заказом.

Даже самый успешно созданный учебный план не сможет быть реализован без участия опытных и высоко квалифицированных кадров, в том числе и преподавателей вузов. Однако ситуация сегодня такова, что вузы располагаются в крупных центрах, а в тех территориях, где на самом деле потребность в педагогических кадрах очень высока, возможности для их подготовки снижены. Одним из возможных решений становится использование платформы открытого педагогического университета, на которой представлены курсы, разработанные ведущими профессорами и доцентами педагогического вуза. Такие курсы могут стать как основой для индивидуальных занятий школьников, так и сопровождением для педагогических классов, обеспечивая качество подготовки выпускников и создавая условия для разработки индивидуальных образовательных маршрутов.

Открытый педагогический университет – студентам. В настоящее время вопрос о педагогических кадрах приобретает новое звучание в связи с изменившимися условиями получения высшего образования: если раньше у выпускника университета в дипломе после определения предметной области «историк», «филолог», «физик» и т. д. присутствовала запись «преподаватель», то теперь в дипломах указывают только уровень образования – «бакалавр», «магистр» без привязки к педагогической профессии. Однако для определенной части выпускников вузов это создает сложности в трудоустройстве. Существует потребность в актуализации педагогических знаний и для тех, кто давно ушел из системы образования, но на новом этапе хотел бы вернуться в связи с изменениями на рынке труда.

Открытый педагогический университет предлагает ряд онлайн-курсов, выбор которых – прерогатива слушателя. Таким образом, решается задача индивидуализации профессиональной переподготовки. Вторая задача, которая решается в рамках открытого педагогического университета, – это приобретение студентами, обучающимися на педагогических специальностях (профилях подготовки), дополнительных профессиональных компетенций, позволяющих стать конкурентоспособными на рынке труда. Это дисциплины, которые по тем или иным причинам не включаются в основные образовательные программы (например, онлайн-курсы для педагогов-библиотекарей, курсы по продвижению образовательных услуг в социальных сетях и пр.), но актуализированы в условиях развития рынка образовательных услуг. Выбор дополнительных профессиональных программ студентами может рассматриваться и в контексте развития ответственности молодого человека, стремлении самостоятельно строить карьеру и находить способы для самореализации.

Открытый педагогический университет – педагогам. Задача модернизации профессионального педагогического образования – обеспечить подготовку педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, готового и способного к реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Вступление с 1 января 2017 г. в действие профессионального стандарта педагога можно рассматривать как новый «вызов» профессиональному сообществу: обозначенным в стандарте педагога набором компетенций в реальности владеют далеко не все педагоги. Как следствие, возникает множество предложений по дополнительной профессиональной переподготовке педагогов. Вот только времени и возможности очного участия в таких программах у работающих учителей не хватает. Интернет пестрит предложениями самых разных вебинаров для педагогов, главным результатом участия в которых зачастую становится не получение необходимых умений, а приобретение сертификата.

Открытый педагогический университет предлагает педагогам не просто обучение с использованием дистанционных технологий, позволяющее развить профессиональные навыки в соответствии

с индивидуальным образовательным «маршрутом», но и возможности взаимообучения, становясь коммуникативной площадкой для обмена опытом. Отсутствие регламентации и жесткой заданности в выборе программ саморазвития способствует созданию более свободной и креативной среды, положительно сказывающейся на самочувствии педагогов.

Открытый педагогический университет – родителям. Сегодня Министерством образования и науки РФ объявлено о создании Российского родительского университета [6] – сети центров, оказывающих профессиональную помощь родителям в воспитании детей, в задачи которого входит трансляция психолого-педагогических знаний и научно-методическая помощь в воспитании детей. Открытый педагогический университет, созданный на базе регионального вуза, может стать одним из региональных центров в сети центров родительского образования, предлагая не только информационную поддержку, но и просветительские программы и курсы, которые родители могут осваивать вместе с детьми.

Безусловно, задачи, которые может решать открытый педагогический университет, шире, чем мы указали. Но поскольку сам процесс создания такой платформы еще не до конца освоен, а ее наполнение требует серьезных временных и финансовых затрат, ограничимся описанием круга возможных потребителей и направлений деятельности.

На наш взгляд, открытый педагогический университет обладает важной особенностью – он реализует идею саморазвивающегося виртуального пространства, обеспечивая возможности, которые сегодня осознаны не в полной мере, а завтра могут стать востребованными. Открытый педагогический университет рассматривается нами как особая коммуникативная площадка, решающая профессионально-ориентированные и популяризаторские задачи, отвечая на важнейший «вызов» времени – расширение образовательных возможностей для различных социальных групп.

1. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000.

2. *Поптер К.* Открытое общество и его враги : в 2 т. / пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. М., 1992.

3. *Мурзина И. Я.* Открытое образование как феномен культуры // Педагогика и просвещение. 2016. № 1. С. 82–91.

4. *Миронов Д. Ф.* Информационный шум и образовательный процесс // Вестн. С.-Петербург. гос. ун-та культуры и искусств. 2015. № 4 (25). С. 24–30.

5. Открытый педагогический университет // сайт «Наш адрес: Урал. Россия». URL: <http://www.ural-patrius.ru/otkrytyy-pedagogicheskiy-universitet/> (дата обращения: 15.05.2017).

6. *Ивойлова И.* Для родителей откроют всероссийский университет // Рос. газ. 11.02.2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2016/02/11/dlia-roditelej-otkroiut-vsrossijskij-universitet.html> (дата обращения: 23.04.2017).

Заключение

В междисциплинарном коллективном исследовании коммуникационных трендов эпохи постграмотности внимание авторов было сосредоточено на нескольких тематических моментах. Важнейший из них – это собственно определение того, что же представляет из себя эпоха постграмотности, в которую мы живем, и какие новые требования она предъявляет к человеку культуры и какие новые возможности создаются для его успешной и творческой жизни в современной культуре.

Авторы рассматривают эпоху постграмотности прежде всего как время, в котором современный культурный человек имеет дело не только с вербальными, визуальными и аудиальными текстами культуры в их отдельности, но и со сложными полиморфными текстами, в которых названные разновидности текстов существуют в едином нерасчленимом единстве синтетических видов искусства, таких как театр, кинематограф, телевидение и анимация. Произведения синтетических искусств (анимационный проект «Волшебная гора», кинофильм К. Серебрянникова «Юрьев день», театральный проект «Демон. Вид сверху» лаборатории Д. Крымова, саунд-драма В. Панкова «Зойкина квартира»), рассматриваются авторами как результат творческого художественного синтеза языков простых искусств, создающего в каждом произведении пространство художественного полиязычия, многоголосия, лингво-структурной и семантической полифонии.

Феномен полиязычия рассмотрен в качестве одного из основных коммуникационных трендов эпохи постграмотности не только на примере полиморфных по языковому строению произведений синтетических видов искусства, но и на примере многослойной и многосложной городской екатеринбургской текстуальной среды. Особое внимание авторами исследования уделено полилингвизму текстов современного рекламного пространства и текстов интернета, где сочетание знаков, порождающих единство вербальной и визуальной образности, также поддерживает и усиливает коммуникативную прагматику текстов. Множественность языков

современной коммуникации в пространстве культуры исследована авторами не только на предмет идеостилей художественных высказываний ведущих художников современности, но также и в аспекте множественности вариантов формализации логик высказывания.

Феномен поликультурности рассмотрен в качестве другого важнейшего коммуникационного тренда эпохи постграмотности. Множественность культурных полей, в которых одновременно пребывает современный человек, активно вовлеченный в коммуникативные практики, рассмотрена с точки зрения сочетания классической алфавитной и новой медийно-информационной грамотности. Фиксация самого факта ежеминутного включения каждого человека в поликультурную коммуникативную среду обитания, проделанная авторами данного исследования, является необходимой составной частью развития научных представлений об акторах современного культурного и коммуникационного развития. Поликультурность в качестве ведущего коммуникационного тренда современности раскрывается авторами монографического исследования прежде всего как возможность человека пребывать одновременно в культуре классической языковой (лингвистической) грамотности, в культуре аудиовизуальной грамотности и в культуре новой медийно-информационной грамотности, т. е. в пространстве мобильного интернета, социальных сетей, открытого образования.

Полилингвизм и поликультурность рассматриваются авторами монографии в качестве новых условий существования человека в современной культуре, когда каждый человек имеет возможность и необходимость пользоваться одновременно несколькими разновидностями языков культуры и существовать одновременно в нескольких культурных полях. Авторы рассматривают такие виды языков культуры, как вербальные языки в аспекте билингвизма и полилингвизма университетской научно-образовательной среды, художественные языки современного искусства и структурно-морфологический и семантический синтез языковых выразительно-образительных средств, порождающих полиморфные художественные тексты произведений новой эпохи, городской и, в том,

числе, университетской среды, рекламы, дизайна и интернета. Постграмотность раскрывается авторами монографии в качестве множественной грамотности, в качестве отдельных граней которой сегодня актуализируются лингвистическая, кинематографическая, этическая и информационно-медийная грамотность.

Все это предъявляет новые требования к человеку, живущему и коммуницирующему в эпоху постграмотности – обладателю новой мультимодальной, множественной грамотности. В культуре эпохи постграмотности у человека с необходимостью должна сформироваться не только новая грамотность, но и, как условие адаптации к миру новой грамотности, должна измениться и чувственность. Синестетичная сенситивная чувственность, или метачувственность, становится необходимой чертой восприятия мира полиморфных текстов современной культуры во всем многообразии их бытия. Именно она позволит человеку органически существовать в мире усложняющихся информационно-коммуникативных потоков и успешно воспринимать и интерпретировать информацию, созданную в контексте многообразия культур и передаваемую при помощи полиморфных сочетаний разнообразных языков культуры.

Представленное исследование – это вторая часть реализации обширной исследовательской программы, определяющейся проблематикой полиязычия и поликультурности как ведущих коммуникационных трендов эпохи постграмотности. Продолжающиеся научные изыскания в данной области ждут новых исследовательских поворотов и персоналий, и авторы приглашают к совместному обсуждению этих проблем широкий круг ученых: философов, культурологов, филологов и искусствоведов.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Булатова Анастасия Васильевна, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии и дизайна Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Гашева Наталия Николаевна, доктор культурологии, профессор кафедры истории философии Пермского государственного национального исследовательского университета.

Гудова Маргарита Юрьевна, доктор культурологии, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Гузикова Мария Олеговна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Вершинина Татьяна Станиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Загидуллина Марина Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и массовых коммуникаций Челябинского государственного университета.

Зыкова Александра Александровна, магистрант департамента политологии и социологии Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Журавлева Надежда Ивановна, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии и дизайна Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Кислов Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой онтологии и теории познания Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Кочева Ольга Леопольдовна, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Лисовец Ирина Митрофановна, кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Мельникова Светлана Витальевна, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии и дизайна Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Мурзина Ирина Яковлевна, доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии, заведующий лабораторией региональных образовательных проектов Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Немченко Лилия Михайловна, кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Рассказова Татьяна Павловна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и образовательных технологий Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Симбирцева Наталья Алексеевна, кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Темлякова Алина Сергеевна, аспирант кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Шуталева Анна Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания Уральского федерального университета, Екатеринбург.

Эйнгорн Нонна Константиновна, кандидат философских наук, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета, Екатеринбург.

LIST OF THE AUTHORS

Nonna Ayngorn, candidate of sciences in philosophy, professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Anastasia Bulatova, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Natalia Gasheva, doctor of sciences in cultural studies, assistant professor, Perm State National Research University.

Margarita Gudova, doctor of sciences in cultural studies, professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Maria Guzikova, candidate of science in history, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Alexey Kislov, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Olga Kocheva, senior lecturer, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Irina Lisovets, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Svetlana Melnikova, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Irina Murzina, doctor of sciences in cultural studies, professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Lilia Nemchenko, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Tatyana Rasskazova, candidate of science in philology, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Natalia Simbirtseva, candidate of sciences in cultural studies, assistant professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Anna Shutaleva, candidate of science in philology, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Alina Temlyakova, doctorate student, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Tatyana Vershinina, candidate of science in philology, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Marina Zagidullina, doctor of sciences in philology, professor, Chelyabinsk State University.

Nadezhda Zhuravleva, candidate of sciences in philosophy, assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg.

Alexandra Zykova, master student, Ural Federal University, Ekaterinburg.

SUMMARY

With this collective interdisciplinary study of communication trends in the post-literacy period the authors intend to address several subject points. The one of major importance consists in identifying the main constituents of the post-literacy era we live in, the new demands it imposes on the person of culture, and the new opportunities it creates for self-fulfillment, creative freedom, and self-expression in contemporary culture.

Working towards a better understanding of the post-literacy as a discourse phenomenon, the authors proceed from its semiotic manifestations, wherein the subject of culture is dealing not only with verbal, visual and auditive texts in their pure forms, but also with complex polymorphic patterns in which the aforementioned varieties exist as a single indivisible unity of synthetic art forms, such as theater, cinematography, television, and animation. In the course of the study, the works of synthetic arts (like the animated project «The Magic Mountain», K. Serebryannikov's film «Yuryev Den», the theater project «Demon: The View from the Top» by the laboratory of D. Krymov, the sound drama «Zoika's Apartment» by V. Pankov) are analyzed as products of creative blend of the simple arts languages, each presenting a unique instance of artistic polyglotism, polyphony, structural, and semantic composition.

The phenomenon of multilingualism is seen as one of the primary communication trends of the post-literacy period, not only by the example of synthetic art forms mentioned, but also as a distinct feature of the complex, multi-layered verbal environment of the city of Ekaterinburg. The authors pay special attention to the multilingual character of modern advertising and Internet texts, where the combination of signs that generate the unity of verbal and visual imagery also enhances and enforces their pragmatic implications. The linguistic plenitude of modern cultural space has been explored not only for stylistic peculiarities of the leading artists of the present, but also for the plurality of inherent messages to be found in their works.

Another major trend of the post-literacy age is inter-culturalism. The actual case when everyday communication practices require the person to be immediately involved in multiple cultural environments is seen as combination of the classical alphabetic and the new media information literacy. The very fact of capturing this immediate inclusion of each person in the multicultural communicative habitat has the potential of advancing the theory of actors of modern cultural and communication development. In the current monographic research, inter-culturalism is regarded as the leading communication trend of the present,

primarily, the one that provides for juxtaposition of classical language (linguistic) literacy, the culture of audiovisual literacy, and the culture of new media and information literacy the person encounters using mobile Internet, social networks, products of open education.

Multilingualism and inter-culturalism are seen as new «cultural givens» of the modern society, where each person has the opportunity and the need to use several varieties of culture languages at the same time, developing the ability to switch and to balance between them contextually. Describing existing manifestations of this new, hybrid-type cultural ethos, the research focuses on bilingual and multilingual features of the present-day scientific and educational environment, the intermediality of contemporary art, and the structural-and-semantic synthesis of verbal and visual expressive means specific to polymorphic literary texts of the new era, as well as those of urban and university environment, advertising, design and the Internet. Post-literacy is thus defined as multiple literacy – merging linguistic, cinematic, ethical, and media literacy indiscriminately, as its facets.

All told, it makes the subject of culture – the person who lives and communicates in the era of post-literacy – face new demands as the owner of new multiple multimodal literacy. This requires not only appropriation of new literacy norms, but also adaptation to their ever-changing character, which involves the change of perception. Namely, it is essential to develop particular synesthetic or metasensual perception skills to experience the world of polymorphic texts of modern culture in all its diversity. Whereby, the researches have defined the key prerequisite for a person to exist among the increasingly complex information and communication flows and to successfully receive and interpret information generated in the world of cultural diversity.

REFERENCES

Introduction

1. Macmillan English Dictionary for advanced learners. London : New edition, 2007.

2. *MacLuen M.* The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. Toronto, 1962.

3. The Oxford English Dictionary. English – Russian. Moscow ; Oxford, 1999.

4. *MacLuen M.* Galaktika Gutenberga: sotvorenje cheloveka pechatnoj kul'tury. Kiev, 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/makl/02.php (data obrashhenija: 05.05.2017).

5. *MacLuen M.* Galaktika Gutenberga: stanovlenie cheloveka pechatajushhego. M., 2005. S. 24.

6. *Petrov D. B.* Sovremennyj mir: knizhnost' ili postknizhnost' [Elektronnyj resurs]. URL: www.sgu.ru/node/43167/nauchnye-meropriyatiya-v-kotoryh-uchastvovali (data obrashhenija: 05.05.2017); *Shapovalova N. S.* Social'naja pamjat' v postknizhnoj kul'ture // Izv. Sarat. un-ta. Nov. serija. 2011. T. 11, № 3. S. 22–25 (Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika).

7. *Borisova I.* Perevod i granica: perspektivy intermedial'noj pojetiki // Toronto Slavic Quarterly. University of Toronto : Academic Electronic Journal in Slavic Studies [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/07/borisova07.shtml> (data obrashhenija: 05.05.2017).

8. *Arhangel'skaja I. B.* Gerbert Marshall Makljujen: ot issledovanija literatury k teorii media : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009. S. 4.

9. *Dumont B.* After literacy, teaching: paradoxes of post-literacy work // Prospects. 1979. Vol. 9, Nr 2. P. 146.

10. *Rogers A.* Using literacy – A new approach to post-literacy materials // Education Research Paper. 1994. Nr 10. P. 57.

11. *Mushi P. A.* Innovations in Adult education – The changing perspective of the Post-literacy curriculum in Tanzania // International Review of Education. 1994. Vol. 40, Iss. 2. P. 173–177; *Kumar B.* Struture and organization of Postliteracy campaign in Nizamabad district // J. of Rural developoment. 1991. Vol. 12, Iss. 4. P. 451–463; *Lasway R. B.* The impact of Post-literacy. A Tanzanian case study // International Review of Education. 1989. Vol. 35, Iss. 4. P. 479–489; *Zhu Q. P., Dai R. G.* Institutions of Post-literacy in China // International Review of Education. 1989. Vol. 35, Iss. 4. P. 511–513.

12. *Bhola H. S., Bhola J. K.* Programme. Program and Curriculum Development in the Post-Literacy Stages (A workshop manual, DSE Berlin). Bonn, 1980.
13. *Rogers A.* Using literacy – A new approach to post-literacy materials // Education Research Paper. 1994. Nr 10.
14. Re-defining Post-Literacy in a Changing World / A. Rogers, B. Maddox, J. Millican, K. Newell Jones, U. Papen, A. Robinson-Pant // Education Research. 1999. Nr 29.
15. *Kress G.* Literacy in the New Media Age. London ; New York, 2003.
16. *Kress G.* Gains and losses: New forms of text, knowledge, and Learning // Computers and Composition. 2005. Nr 22. P. 5–22.
17. *Mills K. A.* Multiliteracies: interrogating competing discourses // Language and Education. 2009. Vol. 23, Nr 2. P. 103–116.
18. *Alberts P.* Multimodal Literacies: An Introduction // Literacies. The Arts, and Multimodality. NCTE, K-College, 2010. P. 1–25.
19. *Kolesnikova I. A.* Novaja gramotnost' i novaja negramotnost' 21 stoletija // Nepreryvnoe obrazovanie: HHI vek. 2013. Vyp. 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://LLL21.petsu.ru> (data obrashhenija: 14.05.2017).
20. *Gendina N. I.* Biblioteki i «mnogokratnaja gramotnost'» // Bibliosfera. 2010. № 2. S. 13–22; *Gendina N. I.* Informacionnaja gramotnost' v kontekste drugih vidov gramotnosti : dajdzhest zarubezhnogo opyta // Shkol'naja biblioteka. 2009. № 9/10. S. 28–39.
21. *Grigor'ev V. V., Kuz'min E. I.* Media- i informacionnaja gramotnost': novoe ponjatie, kontekst, vsrossijskaja konferencija // Medijno-informacionnaja gramotnost' v Rossii: doroga v budushhee : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. «Media- i informacionnaja gramotnost' v informacionnom obshhestve». M., 2014. S. 5–6.

Section 1

1.1

1. *Shlykova O. V.* Jelektronnaja kul'tura: fenomen veka // Kul'tura: upravlenie, jekonomika, pravo. 2007. № 3. S. 19–21.
2. *Gudova M. Ju.* Mnogoobrazie form hudozhestvennogo obshhenija v sovremennom chtenii // Izv. Ural. feder. un-ta. 2014. № 4. S. 239–244 (Ser. 2. Gumanitarnye nauki ; Vyp. 133).
3. *Jeko U.* Shest' progulok v literaturnyh lesah. SPb., 2002.
4. Gora samocvetov Vse serii podrjad (Interaktivnoe menju) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9k2R1aY0M> (data obrashhenija: 22.04.2017).

5. *Vasilevich G. M. Jevengi: Istoriko-jetnograficheskie ocherki (XVIII – nachalo XX v.).* L., 1969. S. 216–217 [Elektronnyj resurs]. URL: http://kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_03/vasilevich_evenki/ (data obrashhenija: 05.05.2017).

1.2

1. *Razlogov K. Mirovoe kino.* M., 2011.

2. *Aronson O. Metakino.* M., 2003.

3. *Hrenov N. Obrazy Velikogo razryva. Kino v kontekste kul'turnyh smyslov.* M., 2008.

4. *Jakovlev L. Rossijskoe kino v jepohu smeny paradigim // Mezhdunar. zhurn. issledovanij kul'tury.* 2011. № 2 (3). Teorija iskusstva i hudozhestvennoe voobrazhenie XXI veka. S. 94–107.

5. *Delez Zh. Kino.* M., 2004.

1.3

1. *Leman H. T. Postdramaticheskij teatr.* M., 2013. S. 174.

2. *Jepshtejn M. Ot znaniya k tvorchestvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenjat' mir.* M. ; SPb., 2016. S. 117.

3. *MacLuen M. Galaktika Guttenberga: Stanovlenie cheloveka pechataju-shhego / per. I. O. Tjurinnoj.* M., 2005; *Gudova M. Aktual'nye problemy sovremennoj kul'tury: postgramotnost' // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2014. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-sovremennoj-kultury-postgramotnost> (data obrashhenija: 05.05.2017).

4. *Liotar Zh.-F. Sostojanie postmoderna. «Institut jeksperimental'noj sociologii».* M. ; SPb., 1998.

5. *Bodrijar Zh. Obshhestvo potreblenija. Ego mify i struktury.* M., 2006.

6. *Hassan I. K koncepcii postmodernizma, 1987* [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mariabuszek.com/kcai/PoMoSeminar/Readings/HssnPoMo.pdf> (data obrashhenija: 05.05.2017).

7. *Rudnev V. Slovar' kul'tury HH veka.* M., 1997.

8. *Barboj Ju. Postdramaticheskij teatr i postteatral'nyj dramatism // PTZh.* 2014. № 2 [76] [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/76/introduction-to-lehman/postdramaticheskij-teatr-ipostteatralnyjdramatism-76> (data obrashhenija: 05.05.2017); *Aleksenkova V. N. Jesteticheskaja logika postdramaticheskogo teatra H. T. Lemana: pro et contra [ElektRazdel 1. Polimorfnost' hudozhestvennyh tekstov teatra, kino i animaci ironnyj resurs].* URL: <https://fundamental-research.ru/pdf/2014/12-8/36442.pdf> (data obrashhenija: 05.05.2017).

9. *Lejderman N. L., Lipoveckij M. N.* Sovremennaja russkaja literatura : v 3 kn. Kn. 3: V konce veka (1986–1990-e gody). M., 2001. S. 67.
10. *Rudnev P.* Krizis interpretacii v teatre // postnauka.ru/video/20799 [Elektronnyj resurs] (data obrashhenija: 22.12.2015).
11. *Nemchenko L.* Rezhisserskij teatr: ot iskusstva «slushat'» k iskusstvu «smotret'» // Zritel' v iskusstve: interpretacija i tvorcestvo. SPb., 2008. S. 81–86. Ch. 2.
12. *Chehov A. P.* Pis'mo O. Knipper ot 10.04.1904 g. // Perepiska A. P. Chehov : v 2 t. M., 1984. T. 2 [Elektronnyj resurs]. URL: http://az.lib.ru/c/chehow_a_p/perepiska_tom2.shtml (data obrashhenija: 22.12.2015).
13. *Leman H-T.* Postdramaticeskij teatr. M., 2013 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.colta.ru/articles/theatre/569> (data obrashhenija: 25.06.2017).
14. *Rudnev P.* Leman [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pavelrudnev.livejournal.com/1572288.html> (data obrashhenija: 05.05.2017).
15. *Delez Zh.* Razlichie i povtorenie / per. s fr. N. B. Man'kovskoj Je. P. Jurovskoj. SPb., 1998. S. 350–351.
16. *Rudnev P.* Teatral'nye vpechatlenija Pavla Rudneva // Novyj mir. 2007. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: http://magazines.russ.ru/novyj_mir/2007/3/ru23.html (data obrashhenija: 23.06.2017).

1.4

1. *Kandinskij V.* O duhovnom v iskusstve (zhivopis'). Iz arhiva russkogo avangarda. L., 1990.
2. *Jezenshtejn S. M.* Neravnodushnaja prirod // Izbr. soch. : v 6 t. M., 1964. T. 3. S. 336, 423.
3. *Galeev B. M.* Chelovek, iskusstvo, tehnika (Problemy sinestezii v iskusstve). Kazan', 1987.
4. *Galeev B. M.* O sinestezii v jestetike // Sovremennij Lakoon: jesteticheskie problemy sinestezii. M., 1992. S. 5–9.
5. *Lupenko E. A.* O psihologicheskoj prirode javlenija sinestezii. M., 2005.
6. *Gudova M. Ju.* Lingvo-morfologicheskij sintez i polimorfnye jazyki v aktual'nom iskusstve // Aktual'nye hudozhestvennye praktiki i ih teoreticheskoe osmyslenie: materialy Vseros. nauch. konf. «XI Kaganovskie chtenija». SPb., 2017. S. 17.
7. *Konanchuk S. V.* Novye jesteticheskie metody izuchenija iskusstva: muzykal'naja sinestetika // Aktual'nye hudozhestvennye praktiki i ih teoreticheskoe osmyslenie: materialy Vseros. nauch. konf. «XI Kaganovskie chtenija». SPb., 2017.

8. Berleant A. The co-optation of sensibility and the subversion of beauty // Abstrack book «Aesthetics and Mass Culture» July 24–29, 2016 / Seoul National University. Seoul, Korea, 2016.

9. Eom J. Art and visual perception: its play on visual perception in Korean contemporary art // Abstrack book «Aesthetics and Mass Culture» July 24–29, 2016. Seoul, Korea, 2016.

10. Wiseman M. Kinesthetic and tactile responses to work of art // Abstrack book «Aesthetics and Mass Culture» July 24–29, 2016 / Seoul National University. Seoul, Korea, 2016.

Section 2

2.1

1. *Vrigt G. H. fon.* Logika i filosofija v XX veke // Vopr. filosofii. 1992. № 8. S. 80–91.

2. Alternative logics: do sciences need them? / ed. P. Weingartner. Berlin ; Heidelberg ; New York, 2004.

3. *Kant I.* Kritika chistogo razuma // Kant I. Sochinenija : v 8 t. M., 1994. T. 3.

4. *Dragalina-Chernaja E. G.* Neformal'nye zametki o logicheskoy forme. SPb., 2015.

5. *Minto V.* Deduktivnaja i induktivnaja logika. Ekaterinburg, 1997.

6. *Karpenko A. S.* Uchitel' // Logicheskie issledovanija. M., 1997. Vyp. 4. S. 20–24.

7. *Hintikka Ja.* Logika v filosofii – filosofija logiki // Hintikka Ja. Logiko-jepistemologicheskie issledovanija. M., 1980. S. 35–67.

8. *Kislov A. G.* Neklassicheskie logiki: aspekty deuniversalizacii // Jepistemy. Vyp. 10: Neklassicheskaja nauka. Ekaterinburg, 2015. S. 74–81.

9. *Carnap R.* Logische Syntax der Sprache. Wien, 1934.

10. *Karpenko A. S.* Mnogoznachnye logiki: Logika i komp'juter. M., 1997. Vyp. 4.

11. Semantika modal'nyh i intensional'nyh logik. M., 1981.

12. *Priest G.* An Introduction to Non-Classical Logic. Cambridge, 2008.

13. *Hintikka Ja.* Dejstvitel'no li logika – ključ ko vsjakomu horoshemu rassuzhdeniju? // Vopr. filosofii. 2000. № 11. S. 105–125.

14. *Zherebkina I.* Sub#ektivnost' i gender: gendernaja teorija sub#ekta v sovremennoj filosofskoj antropologii. SPb., 2007.

15. *Vasjukov V. L., Dragalina-Chernaja E. G., Dolgorukov V. V.* Logica Ludicra: aspekty teoretiko-igrovoj semantiki i pragmatiki. SPb., 2014.

16. *Blinov A. L., Petrov V. V.* Jelementy logiki dejstvij. M., 1991.

17. *Hintikka J.* Knowledge and Belief: an Introduction to the Logic of two Notions. Ithaca ; New York, 1962.

18. *Lisanjuk E. N.* Razvitie predstavlenij o normah v deonticheskoj logike // Vestn. Novosib. gos. un-ta. 2010. T. 8, vyp. 1. S. 147–152 (Ser. Filosofija).

19. *Dejk T. A. van.* Jazyk. Poznanie. Kommunikacija. M., 1989.

20. *Vasil'ev N. A.* Logika i metalogika // Vasil'ev N. A. Vobrazhaemaja logika. Izbrannye trudy. M., 1989. S. 94–123.

21. *Vasjukov V. L.* Posledstvija logicheskogo pljuralizma: global'nyj i lokal'nyj aspekty // Logicheskie issledovanija. M., 2003. Vyp. 10. S. 23–34.

22. *Toulmin St.* The Uses of Argument. Cambridge, 2003.

23. *Lukasevich Ja.* V zashhitu logistiki // Filosofija i logika L'vovsko-Varshavskoj shkoly. M., 1999. S. 219–232.

24. *Da Kosta N., French S.* Neprotivorechivost', vsevedenie i istina (ili popytka skonstruirovat' shemu dlja rassuzhdenij, skoree podhodjashhij dlja prostyh smertnyh, chem dlja angelov) // Filosofskie nauki. 1991. № 8. S. 51–68.

25. *Valeri P.* Junaja parka : stihi, pojema, proza. M., 1994.

2.2

1. *Berger Dzh.* Iskusstvo videt'. SPb., 2012.

2. *Pronin S. G.* Reklamistu o dizajne. Dizajneru o reklame [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.prodesign.ru/publish/index.htm> (data obrashhenija: 05.05.2017).

3. *Nazajkin A. N.* Illjustrirovanie reklamy. M., 2005.

4. *Makljuven M.* Ponimanie media: vneshnie rasshirenija cheloveka = Understanding Media: The Extensions of Man. M., 2007.

5. *Bart R.* Ritorika obraza [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94a.htm> (data obrashhenija: 12.05.2017).

2.3

1. *Egorova E. S.* Fenomen reklamy v kontekste polikul'turnogo obshhestva : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Saratov, 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pandia.ru/text/77/211/89116.php> (data obrashhenija: 12.06.2017).

2. *Lamben Zh. Zh.* Strategicheskij marketing. Evropejskaja perspektiva / per. s fr. SPb., 1996.

3. *Ogilvi D.* Tajny reklamnogo dvora. M., 2007.

4. *Rozhkov I. Ja.* Reklama. Planka dlja «profi». M., 1997.

5. *Rossiter J. R., Percy L.* Advertising and promotion management. New York, 1997.

6. *Sandage C. H., Fryburger V.* Advertising Theory and Practice. Homewood, 1975.
7. *Sjendidzh Ch. G., Frajnburger V., Rotcell K.* Reklama: teorija i praktika / per. s angl. ; obshh. red. i vstup. st. E. M. Pen'kovej. M., 1989.
8. *Ul'janovskij A. V.* Reklama v sfere kul'tury. M., 2012.
9. *Feofanov O. A.* Reklama: novye tehnologii v Rossii. SPb., 2003.
10. *Bell D., Inozemcev V.* Jepoha razobshhennosti. M., 2007.
11. *Vasina N. N.* Imidzh Nizhnego Novgoroda: popytka kriticheskogo osmyslenija imidzheobrazujushhikh faktorov. N. Novgorod, 2003.
12. *Zabolotskij V. P.* Nauchno-metodologicheskie osnovy informatizacii. SPb., 2000.
13. *Lebedev-Ljubimov A. N.* Psihologija reklamy. SPb., 2003.
14. *Makljujen G. M.* Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka / per. s angl. V. Nikolaeva. M., 2003.
15. *Toffler Je.* Shok budushhego. M., 2001.
16. *Fukujama F.* Konec istorii i poslednij chelovek. M., 2004.
17. *Bart R.* Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika. M., 1989.
18. *Bodrijjar Zh.* Obshhestvo potreblenija. Ego mify i struktury / per. s fr. E. A. Samarskoj. M., 2006.
19. *Veblen T.* Teorija prazdnogo klassa. M., 2011.
20. *Grushin B. A.* Mnenija o mire i mir mnenij. M., 2011.
21. *Kolomiec V. P.* Telereklamnyj biznes (informacionno-analiticheskoe obespechenie). M., 2001.
22. *Lebon G.* Psihologija narodov i mass. SPb., 1995.
23. *Mokshancev R. I.* Psihologija reklamy. M., 2001.
24. *Ortega-i-Gasset H.* Vosstanie mass. M., 2002.
25. *Fedotov L. N.* Sociologija reklamnoj dejatel'nosti : uchebnik. M., 2002.
26. *Frejd Z.* Vvedenie v psihoanaliz. M., 2003.
27. *Fromm Je.* Begstvo ot svobody. M., 1989.
28. *Fromm Je.* Imet' ili byt'. M., 2008.
29. *Levi-Stross K.* Strukturnaja antropologija. M., 2001. (Ser. Psihologija bez granic) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.klex.ru/d41> (data obrashhenija: 05.05.2017).
30. *Lakan Zh.* Instancija bukvy, ili Sud'ba razuma posle Frejda. M., 1997.
31. *Fuko M.* Arheologija znanija. Kiev, 1996.
32. *Burd'e P.* Sociologija social'nogo prostranstva / per. s fr. ; otv. red. perevoda N. A. Shmatko. M. ; SPb., 2007. (Ser. «Gallicinium») [Elektronnyj resurs]. URL: http://socioline.ru/files/5/39/sociologiya_socialnogo_prostranstva.pdf (data obrashhenija: 20.06.2017).

33. *Majakovskij V. V.* Poln. sobr. soch. : v 13 t. T. 1. 1912–1917 / podgot. teksta, primech. V. A. Katanjan. M., 1958 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mayakovsky/texts/mp0/mpc/mpc-088-.htm?cmd=2> (data obrashhenija: 22.06.2017).
34. O reklame : federal'nyj zakon № 38-FZ ot 13.03. 2006. Gl.1, sit. 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.zakonrf.info/zoreklame/> (data obrashhenija: 29.06.2017).
35. *Ksenzenko O. A.* Pragmaticheskie osobennosti reklamnyh tekstov // Jazyk sredstv massovoj informacii. M., 2008.
36. *Wells W., Moriarty S., Burnett J.* Advertising: Principles and Practice. London, 1998.
37. *Issers O. S.* Zachem priehal Kisa Vorob'janinov (k voprosu o principah lingvisticheskogo opisaniya kommunikativnyh strategij i taktik) // Russkij jazyk kak inostrannyj: Teorija. Issledovanija. Praktika. SPb., 2000. Vyp. 4. S. 243–266.
38. *Kaftandzhiev H.* Teksty pechatnoj reklamy. M., 1995.
39. *Uchenova V. V., Staryh N. V.* Istorija reklamy, ili Metamorfozy reklamnogo obraza. M., 1999.
40. *Kotler Ph.* Atmospherics as a Marketing Tool // J. of Retailing. 1973/74. Winter. R. 48–64.

2.4

1. *Sonin A. G.* Obshhepsihologicheskie i kognitivnye mehanizmy ponimaniya mul'timedijnyh tekstov // Vopr. psiholingvistiki. 2003. № 1. S. 43–56.
2. *Sonin A. G.* Komiks kak znakovaja sistema (psiholingvisticheskoe issledovanie na materialah frankojazychnyh komiksov) : dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 1999.
3. *Paivio A.* Mental representations A dual-coding approach. New York, 1986.
4. *Sonin A. G.* Modelirovanie mehanizmov ponimaniya polikodovyh tekstov : dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2006.
5. *Gudova M. Ju.* Chtenie v jepohu postgramotnosti: kul'turologicheskij analiz : dis. ... d-ra kul'turologii. Ekaterinburg, 2015. Razd. 2. Polikodirovannost' kommunikacii v jepohu postgramotnosti
6. Publichnaja sfera: teorija, metodologija, kejs-stadi: kolektiv. monografija / pod red. E. R. Jarskoj-Smirnovoj i P. V. Romanova. M., 2013 (Bib-ka Zhurn. issledovanij social'noj politiki).
7. *Ebo B.* Internet or Outernet? // Cyberghetto or Cybertopia? Race, Class, and Gender on the Internet / ed. B. Ebo. Westport, 1998. P. 1–12.

2.5

1. *Dokinz R.* Jegoistichnyj gen / per. N. O. Fomina. M., 1993.
2. *Hofstadter D.* Metamagical themas: virus-like sentences and selfreplicating structures // *Scientific American*. 1983. Vol. 248, Nr 4. R. 14–22.
3. *Burman J.* The misunderstanding of memes: biography of an unscientific object, 1976–1999 // *Perspectives on Science*. 2012. Vol. 20(1). P. 75–104.
4. *Shifman L.* An anatomy of a YouTube meme // *New Media & Society*. 2012. Vol. 14(2). P. 187–203.
5. *Shifman L.* Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker // *J. of Computer-Mediated Communication*. 2013. Vol. 18. P. 362–377.
6. *Bljekomor C.* Tretij replikator jevoljucii: geny, memy – chto dal'she? [Elektronnyj resurs]. URL: <http://2045.ru/ar/29293/> (data obrashhenija: 08.06.2017).
7. *Heylighen F.* 'Selfish' Memes and the Evolution of Cooperation // *J. of Ideas*. 1992. Vol. 2, Nr 4. R. 77–84.
8. *Shhurina Ju. V.* Demotivator kak rechevoj zhanr internet-obshhenija // Publishing house Education and Science s. r. o., 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Philologia/7_104996.doc.htm (data obrashhenija: 06.06.2017).
9. *Stryker C.* Epic Win for the Anonymous. How 4chan's Army Conquered the Web. New York, 2011.
10. *Jiang Y.* On the Formation, Replication and Transmission of Strong Memes and their Cognitive Psychological Motivations // *Theory and Practice in Language Studies*. 2012. Vol. 2, Nr 2. P. 398–401.
11. *Brodovskaja E. V.* Internet-memy politicheskogo protesta: analiz tipichnyh karakteristik [Elektronnyj resurs]. URL: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/tezisy_brodovskaya_e.v._0.docx (data obrashhenija: 08.06.2017).
12. *Shhurina Ju. V.* Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii // *Nauchnyj dialog*. 2012. № 3: Filologija. S. 160–172.
13. *Ksenofontova I. V.* Specifika komunikacii v uslovijah anonimnosti: memetika, imidzh-bordy, trolling // *Internet i fol'klor : sb. st. M.*, 2009. S. 285–294.
14. *Shomova S. A.* Politicheskij internet-mem: sushhnost', specifika, raznovidnosti // *Biznes. Obshhestvo. Vlast'*. 2015. № 22. S. 28–41.
15. *Wiggins B. E., Bowers G. B.* Memes as genre: A structural analysis of the memescape // *New Media & Society*. 2015. Vol. 17 (11). P. 1886–1906.

16. *Kvjat A. G.* Mediamem kak instrument politicheskogo PR: kognitivnyj podhod // *Mediaskop*. 2013. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://mediascope.ru/node/1254#24> > (data obrashhenija: 08.06.2017).

17. *Zinov'eva N. A.* Vozdejstvie memov na internet-pol'zovatelej: tipologija Internet-memov // *Vestn. jekonomiki, prava i sociologii*. 2015. № 1. S. 195–201.

18. Opros FOM – «Interes k novostjam v internete. Kakomu istochniku informacii rossijane doverjajut bol'she: televideniju ili internetu?» (23 julja 2015) // Fond «Obshhestvennoe mnenie» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12247>> (data obrashhenija: 09.04.2017).

19. *Kvjat A. G.* Novye tehnologii raboty v mediaprostranstve: mediamem i ego funkcii v politicheskom piare // *Integrirovannye marketingovyje kommunikacii kak faktor dinamiki razvitija social'nyh sistem : sb. statej / In.-t gos. upr. i predprinimatel'stva; Departament marketinogovyh kommunikacij i brendinga; [otv. red. E. G. Soboleva, L. Je. Starostova]*. 2012.

20. Korotkaja pamjat' // *Ros. gaz.* 17.01.2013 [Elektronnyj resurs]. URL:// <http://www.rg.ru/2013/01/17/ashmanov.html>> (data obrashhenija: 09.04.2017).

2.6

1. *Lotman Ju. M.* Bytovoje povedenie i tipologija kul'tury v Rossii XVIII v. // *Kul'turnoe nasledie drevnej Rusi*. M., 1976.

2. *Brednikova O., Zaporozhec O.* Mikrourbanizm. Lovushka dlja goroda // *Mikrourbanizm. Gorod v detaljah*. M., 2014. S. 13–43.

3. *Serto M. de.* Po gorodu peshkom // *Sociol. obozrenie*. 2008. T. 7, № 2. S. 24–38.

4. *Chernjaeva T.* Gorod: proizvodstvo identichnostej // *Grazhdanin mira ili plennik territorii?: K probleme identichnosti sovremennogo cheloveka : sb. materialov vtoroj konf. (Noril'sk, 2–5 nojab. 2005) / Fond kul'tur. iniciativ (Fond Mihaila Prohorova)*. M., 2006. S. 116–137.

5. *Lotman Ju. M.* *Semiosfera*. SPb., 2000.

6. *Lagodina E. V.* Arhitektura kak tekst. Semioticheskij analiz arhitekturnogo prostranstva // *Severo-Kavkazskij psihol. vestn.* 2012. №10/2. S. 47–49.

7. *Gutnov A., Glazychev V.* *Mir arhitektury. Lico goroda*. M., 1990.

8. *Glazychev V. L.* *Sociologija arhitektury // Zodchestvo*. 1987. № 2 (21) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.glazychev.ru/publications/articles/1978_sociology_architecture.htm (data obrashhenija: 22.06.2017).

9. *Bart R.* *Izbrannye raboty: Semiotika. Pojetika*. M., 1994.

10. *Ceplakov G.* Kul'turnye mify goroda: sistema koordinat // Ural. 2017. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://uraljournal.ru/work-2017-4-1760> (data obrashhenija: 22.06.2017).
11. *Habermas I.* The structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge, 1992. P. 89–102.
12. *Slavnikova O.* 2017 : roman. M., 2007.
13. *Kaganskij V. L.* Areal'naja paradigma prostranstvennoj identichnosti: osnovanija, predely, vyhod za predely // Vestn. Perm. nauch. centra. 2014. № 5. S. 10–19.
14. *Korepanov N. S.* Pervyj vek Ekaterinburga. Ekaterinburg, 2005.
15. *Kagan M. S.* Grad Petrov v istorii russkoj kul'tury. SPb., 2006.
16. *Verhejl K.* Ljubov' ostaetsja. Vstupitel'noe slovo k russko-gollandskomu sborniku Borisa Ryzhego «Oblaka nad gorodom E.» // Znamja. 2005. № 1.
17. *Ivanov A.* Jo-burg. M., 2014.
18. *Zhuravleva N. I., Mel'nikova S. V.* Ekaterinburg: mezhdju stolichnost'ju i provincial'nost'ju. Perm', 2016.
19. *Prudnikova A.* Aktual'noe sostojanie ural'skogo iskusstva: zhiznesposobnost' mifov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/art/res/jek/sze/ruindex.htm> (data obrashhenija: 22.06.2017).
20. *Hodge R., Kress G.* Social semiotics. Cambridge, 1988.
21. *Burd'e P.* Prakticheskij smysl / per. s franc. A. T. Bikbova i dr. SPb., 2001.
22. *Krejdlin G.* Neverbal'naja semiotika: jazyk tela i estestvennyj jazyk. M., 2004.
23. *Hall Edward T.* The Hidden Dimension. New York, 1966.
24. *Arendt H.* «VITA ACTIVA, ili O dejatel'noj zhizni». SPb., 2000.
24. *Florenskij P. A.* Analiz prostranstvennosti i vremeni v hudozhestvenno-izobrazitel'nyh proizvedenijah. M., 1993.
25. *Sampson E.* The image factor . London, 1994. P 38.

Section 3

3.1

1. *Kovalev P. D.* Kachestva lichnosti ot A do Ja – «Podskazki dlja zhizni» // Personal'nyj sajt Kovaleva Petra Danilovicha. URL: <https://podskazki.info/> (data obrashhenija: 05.05.2017).
2. *Gudova M. Ju.* Postgramotnost' kak aktual'naja problema sovremennoj kul'tury // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii : zhurn. 2012. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/postgramotnost-kak-aktualnaya-problema-sovremennoj-kultury-1> (data obrashhenija: 05.05.2017).

3. Infourok / Vospitatel'naja rabota / Drugie metodicheskie materialy / Planirovanie pri sozdanii proekta «JeTICHESKAJa GRAMOTNOST'» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/planirovanie-pri-sozdaniiproekta-eticheskaya-gramotnost-1964499.html> (data obrashhenija: 05.05.2017).

4. *Shadrina I. M.* Nravstvennaja gramotnost' uchitelja // Vestn. Orenburg. gos. un-ta. 2015. Vyp. № 2 (177) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-gramotnost-uchitelya> (data obrashhenija: 05.05.2017).

5. *Kuvakin V. A.* Nevezhestvo otnositel'no jetiki // V zashhitu nauki : bjul. 2010. № 7. S. 40–43.1

3.2

1. Film: 21st century literacy a strategy for film education across the UK and Bradford's primary film literacy project [Electronic resource]. URL: <http://bradford-city-of-film.com/learn/film-literacy/> (data obrashhenija: 19.06.2017).

2. Film Literacy Europe [Electronic resource]. URL: <http://www.film-literacyeurope.org/about.html> (data obrashhenija: 23.06.2017).

3. *Christie Ian.* Film education/literacy. What does it mean & where does it come from? [Electronic resource]. URL: <http://www.kinodvor.org/media/predavanja.iana.christieja.pdf> (data obrashhenija: 23.06.2017).

4. Introduction: What is Media Literacy? [Electronic resource]. URL: <http://www.westga.edu/~mmcfar/Film-Media%20Literacy.htm> (data obrashhenija: 23.06.2017).

5. Visual Literacy [Electronic resource]. URL: <http://portals.studentnet.edu.au/literacy/Minisites/CEGGSDarlinghurstrevised/vliteracy/meaning.htm> (data obrashhenija: 23.06.2017).

6. *Maklujen M.* Galaktika Guttenberga: Stanovlenie cheloveka pechataju-shhego / per. I. O. Tjurinnoj. M., 2005.

7. *Kundera M.* Shutka : roman / per. s chesh. N. M. Shul'ginov. SPb., 2004.

8. *Desnos R.* Kogda hudozhnik otkryvaet glaza... Zametki o zhivopisi i kino, 1923–1944 / per. S. Dubina, B. Dubina. M., 2016.

9. *Moskvina T.* Zhizn' sovetskoj devushki : bioroman. M., 2014.

10. *Kundera M.* Narushennye zaveshhanija: [jesse] / per. s fr. M. Tajmanovoj. SPb., 2004.

11. *Forsdale Joan Rosengren, Forsdale Louis.* Film Literacy // J. of the University Film Producers Association. 1966. Vol. 18, Nr 3, SCREEN EDUCATION. R. 9–15, 26–2 [Electronic resource]. URL: https://www.jstor.org/stable/20686826?seq=1#page_scan_tab_contents (data obrashhenija: 23.06.2017).

12. *Lotman Ju. M.* Ob iskusstve. SPb., 2000.

13. *Bart R.* Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury / per. s fr. S. N. Zenkina. M., 2003.

14. *Bart R.* Tretij smysl: Issledovatel'skie zametki o neskol'kih fotogrammah S. M. Jeizenshtejna // Stroenie fil'ma : [sb. st.] / sost. K. Razlogova. M., 1984. S. 176–188.

3.3

1. *Lomonosov M. V.* Poln. sobr. soch. Directmedia, 2013. T. 10.

2. *Umov N. A.* [Elektronnyj resurs]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/125924/Umov (data obrashhenija: 05.05.2017).

3. *Avrus A. I.* Istorija rossijskikh universitetov. Moskovskij obshhestvennyj nauchnyj fond. M., 2001.

4. O plane organizacii fakul'tetov obshhestvennyh nauk rossijskikh universitetov : dekret Soveta narodnyh komissarov ot 4 marta 1921 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_867.htm (data obrashhenija: 20.05.2017).

5. Ob ustanovlenii obshhego nauchnogo minimuma, objazatel'nogo dlja prepodavanja vo vseh vysshih shkolah R.S.F.S.R. : dekret Soveta narodnyh komissarov ot 4 marta 1921 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_868.htm (data obrashhenija: 05.05.2017).

6. O predostavlenii vysshim uchebnym zavedenijam i nauchnym uchrezhdenijam prava obmena nauchnymi izdanijami s vysshimi uchebnymi zavedenijami i nauchnymi uchrezhdenijami drugih stran : dekret Soveta narodnyh komissarov RSFSR ot 16 janvarja 1923 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1491.htm (data obrashhenija: 20.05.2017).

7. O rabote vysshih uchebnyh zavedenij i o rukovodstve vysshej shkoloj : postanovlenie SNK SSSR ot 23 ijunja 1936 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm (data obrashhenija: 05.05.2017).

8. Rossijskij universitet družby narodov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.rudn.ru/?Pagec=13> (data obrashhenija: 05.05.2017).

9. *Altbach P. G., Wit H. de.* Internationalization and Global Tension: Lessons From History // J. of Studies in International Education. 2015. Vol. 19(1), Nr 4–10.

10. *Maudarbekova B., Kashkinbayeva Z.* Internationalization of Higher Education in Kazakhstan. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4092–4097.

11. *Frumina E., West R.* Internationalisation of Russian Higher Education: The English language dimension. Retrieved June 23, 2015 [Electronic resource]. URL: http://www.britishcouncil.ru/sites/britishcouncil.ru2/files/internationalisation_of_russian_higher_education.pdf (data obrashhenija: 05.05.2017).

12. *Slesarenko I.* Professional training – English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university // Edulearn 12 conference proceedings. 2012. R. 5566–5570.

13. *Gorelova O.* Osobennosti prepodavaniya v rossijskih vuzah. Akademicheskaja professija. M., 2014.

14. Dinamika akademicheskoy professii v Rossii : preprint / M. Judkevich, Ja. Koz'mina, O. Bejn, I. Davydova. M., 2013 (Ser. WP10. Nauch. dokl. Ins-ta institucional. issledovanij).

15. *Pshegusova G. S., Kuznecova L. B., Pershin G. P.* Obuchenie anglijskomu jazyku special'nosti v vuzah sovremennoj Rossii // Rezul'taty predproektnyh issledovanij. SPb., 2002.

16. *Cook G.* Translation in Language Teaching. Oxford, 2010. R. HV–HHIII.

17. *Muzafarova A. D., Rasskazova T. P., Verbickaja N. D.* Sravnitel'nyj analiz zarubezhnyh standartov obuchenija i prepodavaniya inostrannogo jazyka v kontekste kompetencij sovremennogo specialista // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.science-education.ru/123-20230N.pdf> (data obrashhenija: 05.05.2017).

3.4

1. *Seidlhofer B.* English as a lingua franca // ELT journal. 2005. Vol. 59, Nr 4.

2. *Crystal D.* English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge, 2003.

3. *Kolesnikova I. A.* Novaja gramotnost' i novaja negramotnost' dvadcat' pervogo stoletija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novayagramotnost-i-novaya-negramotnost-dvadsat-pervogo-stoletiya> (data obrashhenija: 28.03.2017).

4. *Malik Kenan.* The Failure of Multiculturalism. Foreign Affairs. Web. 26 May 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/western-europe/failure-multiculturalism> (data obrashhenija: 06.05.2017).

5. *Malahov V.* Kul'turnyj pljuralizm versus mul'tikul'turalizm // Logos. 2000. № 5/6. S. 5–8 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_5_6/2000_5-6_01.htm (data obrashhenija: 06.05.2017).

6. *Wherry A.* NDP convention: A new preamble is approved. April 14, 2013 [Electronic resource]. URL: <http://www.macleans.ca/politics/ottawa/ndpconvention-a-new-preamble-is-approved/> (data obrashhenija: 05.05.2017).

7. *Rutherford J.* The Third Space. Interview with Homi Bhabha // Ders. (Hg): Identity: Community, Culture, Difference. London, 1990. P. 207–221 [Electronic resource]. URL: <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summer->

school/download%20ss%202006/The%20Third%20Space.%20Interview%20with%20Homi%20Bhabha.pdf) (data obrashhenija: 05.05.2017).

8. *Melles E. A., Schwartz J.* Does the third culture kid experience predict levels of prejudice? // *International J. of Intercultural Relations*. 2013. Vol. 37 (2). P. 260–267.

9. *Pollock D., Van Reken R.* Third culture kids: Growing up among worlds. London : Nicholas Brealey Publishing, 2010.

10. *De Waele J. M., & Van Oudenhoven J. P.* The effect of multilingualism / multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? // *International J. of Multilingualism*. Vol. 6. P. 443–459.

11. *Ward T.* The MK's Advantage: Three Cultural Contexts // P. S. Echerd de, A. Aeration (ed.). *Understanding and Nurturing the Missionary Family: Compendium of the International Conference on Missionary Kids*, Quito, Ecuador, January 4–8, 1987. William Carey Library, 1989.

12. *Triandis H. C.* Cultural training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes // R. W. Brislin, S. Bochner, & W. J. Lonner (eds.). *Cross cultural perspectives on learning*. Beverly Hills, 1975. P. 39–78.

13. *Earley P. C., Peterson R. S.* The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager // *Academy of Management Learning & Education*. 2004. Vol. 3, Nr 1. P. 100–115.

14. Cultural Intelligence Center [Electronic resource]. URL: <https://culturalq.com> (data obrashhenija: 05.05.2017).

15. *Bhabha H. K. et al.* The location of culture. Routledge, 2012.

16. *Rutherford J.* The Third Space. Interview with Homi Bhabha // Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference*. London, 1990. P. 207–221.

17. *Langer Je.* Osoznannost': vse ne tak slozhno, kak kazhetsja [Elektronnyj resurs]. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/emotsionalny-intellekt/p17071/#ixzz4i5zxvbc9> (data obrashhenija: 05.05.2017).

18. *Canagarajah S.* Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition // *The Modern Language J.* 2007. Vol. 91, Nr sl. P. 923–939.

19. *Langer Je.* Osoznannost': vse ne tak slozhno, kak kazhetsja [Elektronnyj resurs]. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/emotsionalny-intellekt/p17071/#ixzz4i5zxvbc9> (data obrashhenija: 05.05.2017).

20. *Chernichkina E. K.* Koncepcija iskusstvennogo bilingvizma v teorii jazyka. Volgograd, 2007.

21. *Legostaeva O. V.* Iskusstvennyj bilingvizm. Voprosy obuchenija // *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoj nauki*. 2014. № 6. S. 93–97.

22. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.starbucks.com/about-us/company-information> (data obrashhenija: 05.05.2017).

23. *Weber S.* The success of open source. Harvard, 2004.
24. *Seemiller C.* Generation Z Goes to College. Jossey-Bass, 2016.
25. *Florida R.* Kreativnyj klass. M., 2015.
26. Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures / ed. by Bill Cope and Mary Kalatzis for the New London Group. London ; New York, 2000.
27. *Bronfenbrenner U. et al.* Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model // Psychological review. 1994. Vol. 101, Nr 4. P. 568–586.
28. *Senge P.* Pjataja disciplina. Iskusstvo i praktika samoobuchajushhejsja organizacii. M., 2003.
29. *Skerrett A.* There's going to be community. There's going to be knowledge: Designs for learning in a standardised age // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, Nr 3. P. 648–655.
30. *Wenger E.* Communities of practice: Learning, meaning and identity. New York, 1998.
31. *Robinson K.* Do Schools Kill Creativity? [Electronic resource]. URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (data obrashhenija: 05.05.2017).
32. *Bateson G.* The message 'this is play' // B. Schaffner (ed.). Group processes: Transactions of the second conference. New York, 1956. P. 145–242.
33. *Baltzersen R. K.* The importance of metacommunication in supervision processes in higher education // International J. of Higher Education. 2013. Vol. 2, Nr 2. P. 128.
34. *Halse C., Malfroy J.* Rethorizing doctoral supervision as professional work // Studies in Higher Education. 2010. Vol. 35, Nr 1. P. 79–92.
35. *Vaclavik P., Bivin D., Dzhekson D.* Pragmatika chelovecheskih kommunikacij: Izuchenie patternov, patologij i paradoksov vzaimodejstvija. M., 2000.
36. *Fullan M.* The School as a Learning Organisation: Distant Dreams. Theory into Practice. 1995. Vol. 34, Nr 4. P. 230–235.

3.5

1. *Ochkina D. A., Lobina Ju. A.* Problemy izuchenija bilingvizma [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/7582.pdf> (data obrashhenija: 15.05.2017).
2. *Judakin A. P.* Bilingvizm i problema svjazi jazyka i myshlenija (istoricheskij aspekt) // Teoreticheskie problemy social'noj lingvistiki : kollekt. monografija. M., 1981. S. 238–239.

3. *Bertagaev T. A.* Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotreblenija // Problemy dvujazychija i mnogojazychija. M., 1972. S. 82–88.
4. *Cohen A. D.* Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Experiments in the American Southwest. Rowley, 1975. P. 16–19.
5. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL Content and language integrated learning. Cambridge, 2010.
6. *Meyer O.* Towards quality – CLIL: successful planning and teaching strategies // Pulse. 2010. Nr 33. P. 11–29.
7. *Nikula T., Dalton-Puffer Ch., Llinares A.* CLIL Classroom Discourse // J. of Immersion and Content-Based Language Education. 2013. Nr 1. P. 70–100.
8. *Dearden J.* English as a Medium of Instruction: a growing global phenomenon. UK : British Council, 2015.
9. *Ball P., Kelly K., & Clegg J.* Putting CLIL into practice. Oxford, 2015.
10. *Hennebry M., Lo Y. Y. & Macaro E.* Differing perspectives of nonnative speaker students' linguistic experiences on higher degree courses // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, Nr 2. P. 209–230.
11. *Seitzhanova A., Plokhikh R., Baiburiev R., Tsaregorodtseva A.* English as the medium of instruction: Modern tendency of education in Kazakhstan. Internationalization in Higher Education : Management of Higher Education and Research. PRADEC Conference Proceedings. Apr. 13, 2015. Vol. 3, Nr 1. P. 74–77.
12. *Carr N.* University and college students' tourism // Managing educational tourism / ed. B. Ritchie. Clevedon, 2003. P. 181–225.

3.6

1. *Kastel's M.* Informacionnaja jepoha: jekonomika, obshhestvo i kul'tura. M., 2000.
2. *Popper K.* Otkrytoe obshhestvo i ego vragi : v 2 t. / per. s angl. pod red. V. N. Sadvoskogo. M., 1992.
3. *Murzina I. Ja.* Otkrytoe obrazovanie kak fenomen kul'tury // Pedagogika i prosveshhenie. 2016. № 1. C. 82–91.
4. *Mironov D. F.* Informacionnyj shum i obrazovatel'nyj process // Vestn. S.-Peterburg. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2015. № 4 (25). S. 24–30.
5. Otkrytyj pedagogicheskij universitet // sajt «Nash adres: Ural. Rossija». URL: <http://www.ural-patrius.ru/otkrytyy-pedagogicheskij-universitet/> (data obrashhenija: 15.05.2017).
6. *Ivojlova I.* Dlja roditelej otkrojut vsrossijskij universitet // Ros. gaz. 11.02.2016 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2016/02/11/dlia-roditelej-otkroiut-vsrossijskij-universitet.html> (data obrashhenija: 23.04.2017).

CONTENTS

Introduction. Post-literacy as a theoretical and methodological approach in the studies of polylinguism and multiculturalism	4
Section 1. TEXTUAL POLYMORPHY OF THE MODERN THEATER, CINEMA, AND ANIMATION	22
1.1. In multi-pultiland, or aspects of the polymorphic text reading	22
1.2. Russian cinematography of the postliteracy era: cultural analysis	30
1.3. Post-drama theater: origins and practices	38
1.4. The culture of artistic perception in post-literacy environment	49
Section 2. MULTIPLE CODES OF COMMUNICATION IN THE POST-LITERACY ERA	59
2.1. Polystructural formalism: artificial languages in the era of de-universalization of classical logic	59
2.2. Visual identity in design, advertising, and art	74
2.3. Temporal and pragmatic constructs of multicultural advertising	85
2.4. How do images work in journalism 2.0? On polycode communication in users comments	106
2.5. Internet meme as a part of modern sociocultural communication ...	113
2.6. City as «a space» and «a name» (on the diversity and polysemy of modern urban languages)	122
Section 3. MULTIPLE LITERACY AS A KEY FOR SUCCESSFUL COMMUNICATION IN A MODERN INTER-CULTURAL AND MULTILINGUAL SOCIETY	143
3.1. Ethical and moral literacy in multicultural communication	143
3.2. Cinema in the era of post-literacy	154
3.3. Historical background to foreign language proficiency in Russia as a component of post-literacy	162
3.4. The making of multilingual and multicultural educational environment as a «third space»	171
3.5. Devising meanings in the context of academic bilingualism	189
3.6. Open pedagogical university: response to the challenges of time ...	198
As an afterword	206
List of the authors	209
Summary	213
References	215

СОДЕРЖАНИЕ

Введение. Постграмотность как теоретико-методологический принцип описания проблем полилингвизма и поликультурности	4
Раздел 1. ПОЛИМОРФНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОГО ТЕАТРА, КИНО И АНИМАЦИИ	22
1.1. В стране мульти-пульти, или Аспекты прочтения полиморфного текста	22
1.2. Российское кино в эпоху постграмотности: культурологический анализ	30
1.3. Постдраматический театр: истоки и практики	38
1.4. Культура художественного восприятия в эпоху постграмотности	49
Раздел 2. ПОЛИКОДИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАЦИИ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ	59
2.1. Полиструктурность формализации: искусственные языки в эпоху деуниверсализации классической логики	59
2.2. Визуальный образ в дизайне, рекламе и искусстве в культуре постграмотности	74
2.3. Темпорально-прагматические конструкторы поликультурного рекламного пространства	85
2.4. Как работает изображение в публицистике 2.0: О поликодовой коммуникации в комментариях пользователей	106
2.5. Понятие и основные черты интернет-мема	113
2.6. «Город как пространство» и «город как имя» (о многообразии и многозначности современных городских языков)	122
Раздел 3. МНОЖЕСТВЕННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ И ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ	143
3.1. Этическая и моральная грамотность в поликультурной коммуникации	143
3.2. Кинограмотность в современной культуре	154
3.3. Исторический анализ владения иностранными языками в России как элемент постграмотности	162

3.4. Создание полиязычной и поликультурной образовательной среды как «третьего пространства»	171
3.5. Конструируя смыслы в контексте академического билингвизма	189
3.6. Открытый педагогический университет: ответ на вызовы времени	198
Заключение	206
Сведения об авторах	209
List of the authors	211
Summary	213
References	215

Научное издание

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ
В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ:
ПОЛИЛИНГВИЗМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ

Монография

Ответственная за выпуск *Д. Д. Залесова*

Редактор *В. И. Попова*

Корректор *В. И. Попова*

Компьютерная верстка *Г. Б. Головиной*

