



РОССИЙСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. А. И. ГЕРЦЕНА

---

# КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КУЛЬТУРЫ И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Научно-методические материалы

*Допущено  
Учебно-методическим объединением  
по направлениям педагогического образования  
Министерства образования и науки РФ  
в качестве научно-методических материалов  
для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по направлению  
«540400 (050400) Социально-экономическое образование»*

Санкт-Петербург  
2007

УДК 378  
К 63

Редакционная коллегия:

В. И. Тюпа (научный руководитель)  
Е. В. Родионова  
А. Л. Стародубова  
О. В. Федунина

Авторский коллектив:

Н. И. Басовская,	В. Ф. Спиридонов,
Е. П. Буторина,	Б. Е. Степанов,
Т. Ю. Красовицкая,	В. И. Тюпа,
С. П. Лавлинский,	Л. Л. Федорова,
Д. В. Лукьянов,	Ю. В. Филиппов,
С. Ю. Неклюдов,	П. В. Фрейчко,
А. М. Перлов,	В. А. Хохлов,
О. М. Розенблюм,	К. Н. Цимбаев

К 63      Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии: Научно-методические материалы / Н. И. Басовская, Е. П. Буторина, Т. Ю. Красовицкая и др. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 524 с. – ISBN 978-5-94777-107-7

Представлен проект, в котором специалисты РГГУ разных областей гуманитарного знания рассматривают проблемы широко понятой «коммуникативистики», в частности, по осмыслению и экспликации инновационного понятия «гуманитарные технологии», а также в приложении к различным сферам социальной жизни.

Под гуманитарными технологиями авторы понимают алгоритмы коммуникативной деятельности по организации и реализации человеческого общения: алгоритмы порождения и понимания текстов различного рода, алгоритмы проектирования и осуществления коммуникативных событий результативного взаимодействия сознаний. Особое внимание уделено вопросам содержания, стратегического позиционирования и методического обеспечения современного вузовского образования.

© Авторы, 2007

© Оформление

ООО «Книжный Дом», 2007

ISBN 978-5-94777-107-7

## Оглавление

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> ( <i>Д. П. Бак, В. И. Тюпа</i> ) .....	5
---	---

### РАЗДЕЛ 1.

#### **КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ**

<i>В. И. Тюпа.</i> Актуальность новой риторики для современной гуманитарной науки .....	9
---	---

<i>Д. В. Лукьянов.</i> Историографическое знание и гуманитарные технологии современности .....	74
--	----

<i>Л. Л. Федорова.</i> Теория речевой коммуникации и грамматика диалога .....	103
---	-----

<i>О. М. Розенблюм.</i> Конструирование биографического текста как коммуникация .....	135
---	-----

<i>С. Ю. Неклюдов.</i> «Поля» и «пути» нашего знания (О некоторых исследовательских и педагогических проблемах современных гуманитарных дисциплин) .....	156
--	-----

### РАЗДЕЛ 2.

#### **КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

<i>Б. Е. Степанов.</i> Методика преподавания культурологии и коммуникативный потенциал культурных исследований .....	184
--	-----

<i>Ю. В. Филиппов.</i> Практическая лингвокультурология как технология обучения межкультурной коммуникации (материалы к научно-образовательной программе) .....	232
---	-----

<i>П. В. Фрейчко.</i> Технология создания мультимедиа-продукта в гуманитарной сфере .....	270
---	-----

<i>А. М. Перлов.</i> Руководство (гуманитарным) дипломным проектом как коммуникация и обучение коммуникации: постановка проблемы и типология сценариев .....	319
--	-----

*Н. И. Басовская, Т. Ю. Красовицкая, В. А. Хохлов.* Научно-образовательный проект РГГУ «Видеомемуары деятелей науки и культуры» в коммуникативных стратегиях образования ..... 345

*С. П. Лавлинский.* О герменевтической прагматике гуманитарных технологий ..... 381

### РАЗДЕЛ 3.

#### **ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

*Е. П. Буторина.* Лингвистические основы гуманитарных технологий ..... 412

*К. Н. Цимбаев.* Гуманитарные технологии в юбилейных торжествах ..... 454

*В. Ф. Спиридонов.* Психология решения задач и проблем и пути развития профессионального мышления ..... 485

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Междисциплинарность современного научного знания, необходимость интердисциплинарных подходов в вузовском преподавании гуманитарных дисциплин – едва ли не наиболее популярные в последние годы темы дискуссий в среде исследователей, университетских преподавателей, экспертов, представителей профильных ведомств, а также общественных деятелей и журналистов. Авторы предлагаемого сборника исходят из того, что для плодотворности подобных обсуждений необходимо разработать общую методологическую платформу, сформулировать принципы и правила обмена мнениями представителей различных отраслей науки. Методологической основой интердисциплинарных научно-образовательных проектов может быть признана широко понятая *коммуникативистика*, теория и практика коммуникации, представленная в различных тематических ракурсах.

Подобная общая установка имеет два основных следствия.

Во-первых, эвристический диапазон современной коммуникативистики позволяет выйти за пределы традиционного реестра гуманитарных наук и продвигаться к ис-

следованию *гуманитарного измерения естественных и точных научных дисциплин*. Преодоление барьеров, воздвигнутых столетие тому назад между *Geisteswissenschaften* и *Naturwissenschaften*, – насущная задача современного высшего образования и науки. Естественные и точные научные дисциплины обретают гуманитарное измерение именно в те моменты и в тех проблемных зонах, которые в наиболее полной мере отражают гносеологические, а также социальные и политические реалии сегодняшнего дня. Ядерная физика, медицина, биология приобретают этико-философские расширения в области собственных границ в момент появления изобретений, теоретических и технологических открытий, нуждающихся в сопутствующих экологических технологиях, способных обеспечить безопасное применение и этическое обоснование современных достижений науки (от электронной «всемирной паутины» до клонирования). Иными словами, теория и практика коммуникации могут и должны быть применены к наиболее сложным в методологическом отношении исследовательским задачам, описывающим взаимодействие дисциплин не только в пределах отдельно взятого гуманитарного либо естественно-научного кластера, но также и помимо традиционных границ между науками о духе и науками о природе.

Во-вторых, подходы, связанные с коммуникативистикой, позволяют выйти за пределы собственно научных исследований, системно поставить вопрос об их теоретическом согласовании и технологической взаимообусловленности с *образовательными стратегиями* и – с другой стороны – с разнообразными *социокультурными практиками*. Последнее обстоятельство обусловило структуру сборника, состоящего из трех разделов.

В первом, преимущественно теоретическом разделе, представлены работы, посвященные методологическим проблемам коммуникативного поведения субъектов общения в современных гуманитарных науках (В. И. Тюпа), коммуникативным аспектам конструирования биографического текста (О. М. Розенблюм), лингвистическому изучению разнородных ситуаций коммуникации (Л. Л. Федорова).

Во второй раздел сборника вошли работы о разнообразных коммуникативных аспектах современного образования. В него вошли работы, посвященные роли видеомемуаров в образовательной практике (Н. И. Басовская, Т. Ю. Красовицкая, В. А. Хохлов), проблемам коммуникативных практик в обучении студентов современным технологиям создания оригинального научного текста (А. М. Перлов), изучению коммуникативных стратегий в преподавании культурологии (Б. Е. Степанов), лингвокультурологическим аспектам образовательных программ по межкультурной коммуникации (Ю. В. Филиппов), а также оригинальным подходам к применению мультимедийных ресурсов в гуманитарном образовании (П. В. Фрейчко).

Третий раздел составили работы, посвященные различным аспектам взаимосвязи коммуникативных подходов в научных исследованиях и социальных практиках. К. Н. Цимбаев исследует технологии организации юбилейных торжеств как средства манипулирования общественным мнением; Е. П. Буторина представляет комплексное исследование лингвистических основ гуманитарных технологий, а В. Ф. Спиридонов рассматривает вопросы, связанные с коммуникативными практиками развития профессионального мышления.

В заключение хотелось бы особо отметить *проектный характер* абсолютного большинства представленных работ, равно как и сборника в целом. Читателю предлагается не тематическое собрание статей и не коллективная монография. В каждой работе отражен определенный этап реализации проектных разработок, которые в течение длительного времени осуществляются на разных факультетах Российского государственного гуманитарного университета в рамках единой научно-образовательной программы, предполагающей установление системных взаимосвязей между исследованиями в области гуманитарных наук, образовательными программами гуманитарного цикла и современными социокультурными практиками. На разных этап реализации каждого из представленных проектов предполагается (а в некоторых случаях уже в настоящий момент осуществляется) привлечение к их разработке и реализации авторских коллективов с обязательным участием аспирантов и студентов, а также проведение междисциплинарных коллоквиумов, семинаров и конференций с последующим изданием научных, учебно-методических и научно-практических материалов по профильной тематике.

*Д. П. Бак, В. И. Тюпа*

# 1

## КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

---

*В. И. Тюпа*

### АКТУАЛЬНОСТЬ НОВОЙ РИТОРИКИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

1

Характеризуя современную эпистемологическую ситуацию в гуманитарных науках, профессор Лозаннского университета Клод Калам убедительно резюмировал: «На смену несколько высокомерному простодушию структуралистского анализа, претендовавшего на выявление механизмов значений, содержащихся в тексте и в дискурсе, без учета роли интерпретатора <...> на смену постмодернистскому уклону, возникшему в результате неолиберальной концепции свободы, которая сводит текст просто к поводу для создания новых текстов, не заботясь о его внутренних и внешних соответствиях, – на смену этим крайним под-

ходам постепенно пришел так называемый «анализ высказывания», с большим пристрастием относящийся к самой процедуре реализации речевого акта <...> в котором участвуют и тот, кто его осуществляет, исходя из своей социальной и психологической мотивации, и тот, кто его интерпретирует в рамках, в свою очередь, своей собственной системы взглядов»<sup>1</sup>. Аналитика высказываний как коммуникативных событий социальной жизни представляет собой сферу интеллектуальной деятельности так называемой новой риторики, возникшей во второй половине XX столетия.

«Новая риторика» (или «неориторика») – симптоматическая интеллектуальная тенденция Новейшего времени, влиятельная и перспективная. Ее питает глубокий онтологический интерес к проблеме Другого, в частности, как субъекта или адресата высказывания. У истоков этой тенденции эпохальные по своей значимости работы Айвора Ричардса<sup>2</sup>, Хаима Перельмана<sup>3</sup>, Михаила Бахтина<sup>4</sup>, а в основе – восходящая к Ницше мысль о том, что риторические ухищрения не противостоят «естественному языку», что сам живой язык непосредственно «риторичен». Такая риторика сродни герменевтике: она уже не предписывает, не нормализует, она – вникает в живую практику общения, в ход коммуникативных событий взаимодействия человеческих сознаний.

Эта неклассическая риторика (Бахтин именовал ее «металингвистикой») не может быть поглощена или замещена лингвистикой, что произошло с классической риторикой в XIX в. Неориторические проблемы выходят «за пределы лингвистики», поскольку являются «пограничными» и «имеют исключительно важное принципиальное значение, они в значительной степени получают

философский характер» (5, 294). Рассуждая таким образом, Бахтин отталкивался не только от сосюррианской лингвистики, но и от императивного сочинения И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания»: «Сталинская концепция языка – это концепция языка как системы (при том нормативной), не совпадающей с речевым общением, условием которого эта система является» (5, 272). Новая риторика имеет дело с новым «многоязычным сознанием» (в более широком – семиотическом – смысле, нежели владение иностранными языками), для которого «язык вообще приобретает новое качество, становится чем-то совсем другим, чем он был для глухого одноязычного (нормативного. – В. Т.) сознания» (5, 157).

В то же время бахтинская «металингвистическая» концепция высказывания преемственно связана с риторической классикой. Критикуя современную ему филологическую науку, Бахтин писал: «мы почти ничего не прибавили к античной риторике» (5, 238–239). Как справедливо отмечает Рената Лахманн, интеллектуальные искания Бахтина «тесно связаны с риторической традицией, более того, они проникнуты ею»<sup>5</sup>.

В контексте современной «коммуникативистики» становится очевидным, что предметом классической риторики в период ее становления была организация коммуникативного события как события социального взаимодействия сознаний субъекта и адресата по поводу того или иного коммуникативного объекта. Нельзя не согласиться с А. К. Авеличевым, что уже «в рамках античной риторической теории было выработано принципиально верное с позиций современных научных представлений понимание механизма коммуникативного процесса в его прагматических аспектах»<sup>6</sup>. Однако в современной риторике дес-

криптивные задачи исследования и систематизации актов общения вполне эмансипированы от прескриптивных (предписательно-рекомендательных) задач старой риторики. Усилиями Ричардса, Перельмана, Бахтина, Мишеля Фуко, Мишеля Пешё, Тойна А. ван Дейка и др. возрожденная риторика обратилась в науку о природе человеческого общения<sup>7</sup>, его типах, возможностях и средствах; стала основой дискурсного анализа разнообразных текстов.

При всей инновационности «новой» риторики о преемственности между классическим и неклассическим ее изводами позволяет говорить трехвекторная эпистемологическая модель коммуникативных процессов и событий: «Риторическое описание тексто-(рече-)производства включает в себя составление трех комплексов правил и вместе с тем (имплицитно) набросок трехэлементной модели текста: <...> «тематические» приемы (в области *inventio* – изобретения), приемы по образованию текстовых единиц (в области *dispositio* – разделения, композиции) и вторично-языковые или стилистические приемы (в области *elocutio*)»<sup>8</sup>. Новизна здесь заключается прежде всего в отказе от «правил» как предписаний, в поиске закономерностей коммуникативного поведения людей в диалогическом поле взаимодействия их сознаний. Место правил «инвенции», «диспозиции» и «элокуции» нормативной риторики прошлого занимают референтная, креативная и рецептивная компетенции дискурса; на смену классификации приемов построения эффективного высказывания (фигуры, тропы, ритмико-интонационные периоды, стилевые регистры) приходит «изучение недопонимания между людьми и поиск средств <...> к предупреждению и устранению потерь в процессе коммуникации»<sup>9</sup>.

По мере своего развития новая риторика определяет «риторическое как речевую практику»<sup>10</sup> и в качестве

«грамматики вторично-языкового кода»<sup>11</sup> все увереннее заявляет свои права на статус общегуманитарной базы обширного спектра научных исследований. «По сравнению с современными дисциплинами, занимающимися лишь отдельными аспектами, она предлагает наиболее всеохватывающую концепцию»<sup>12</sup>. Ибо, «задаваясь вопросом о том, как работает язык, мы одновременно задаем вопрос и о том, как мы мыслим и чувствуем, как протекают все остальные типы деятельности человеческого сознания»<sup>13</sup>.

В последние десятилетия в сфере науки доминируют интегративные тенденции. Интеллектуальная направленность исследований все чаще определяется не вопросом о *предмете познания*, доминировавшим в эпистемологии первой половины XX столетия, а наличием междисциплинарной проблемы и проектов ее решения. Именно таков эпистемологический потенциал современной риторики, питаемой общекультурологической проблематикой коммуникабельности субъектов жизни.

Речь идет о проблематике коммуникативного поведения обеих сторон ситуации общения, проблематике их речевого бытия, обеспечивающего (или не обеспечивающего) реализацию возможного в данной ситуации коммуникативного со-бытия. Возникающие при этом многочисленные вопросы не могут быть удовлетворительно разрешены ни в рамках лингвистики или поэтики, ни в рамках психологии или социологии. Они подлежат ведению теории коммуникации. Однако никакая теория не является самостоятельной наукой: она нуждается в особой области знания, которая бы обеспечила теории коммуникативных событий надежный и основательный эпистематико-исторический контекст. Такой областью знания и является риторика в ее кардинально обновленном статусе.

В настоящее время эпистемологическое поле неориторики «имеет все больше оснований заявлять свои права на <...> рассмотрение живой действительности языка во всей его видимой протяженности – от инфралингвистических до металингвистических измерений»<sup>14</sup>. Или в иной, еще более решительной формулировке: «Человек общающийся есть предмет, предлагаемый риторикой в качестве единого предмета гуманитарных наук и одновременно точки отсчета для исторического, географического, филологического, логического и других гуманитарных подходов»<sup>15</sup>. Новая риторика развивается в фундаментальное учение о коммуникативных ситуациях, процессах, актах и событиях, составляющих действительность культурного присутствия человека в мире. Ведь «говорить, – как утверждает Ойген Розеншток-Хюсси, – значит участвовать в эволюционном приключении говорящего человечества»<sup>16</sup>.

## 2

Базовыми категориями неориторики служат: *дискурс, коммуникативные компетенции дискурса, коммуникативные стратегии коммуникантов, дискурсные формации*.

Дискурс – это любое высказывание, рассматриваемое как взаимодействие субъекта, объекта и адресата. Данное взаимодействие носит сугубо ментальный характер и может быть не только непосредственным и синхронным (устная речь), но также опосредованным и диахронным (речь письменная). При этом термин «дискурс» используется двояко: этим словом обозначается и единичное *событие* общения, взаимодействия сознаний посредством языка; и устойчивая форма социальной практики речевого поведения, т. е. некоторый *тип* говорения или письма. В обоих аспектах дискурс недопустимо сводить к передаче инфор-

мации<sup>17</sup> – технологическому процессу, осуществимому не только между людьми, но также между человеком и машиной (компьютером) и даже от машины к машине.

Все гуманитарные науки имеют дело с текстами как объективными данностями. Это их семиотический аспект, который в наше время не может быть проигнорирован. Риторический же аспект гуманитарного познания открывает интерсубъективную реальность коммуникативного события как заданности, манифестируемой этим текстом. С риторических позиций текст мыслится как явление интерактивное: «Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» (5, 310). Эта событийность (предполагающая некоторую стратегию взаимодействия) и обозначается в последние десятилетия словом «дискурсивность». Разворачивая в «Проблеме речевых жанров» металингвистическую концепцию высказывания как коммуникативного события, Бахтин сетовал на отсутствие адекватного термина, пользуясь паллиативным, – «речевое общение»<sup>18</sup>.

Т. А. ван Дейк, четко разграничивая «употребление языка и дискурс», трактует последний как «коммуникативное событие социокультурного взаимодействия», включая в него «говорящего и слушающих, их личные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации», в частности «значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира <...> установки и представления»<sup>19</sup>. Текст является лишь внешней, знаковой манифестацией дискурса, а не его непосредственной реальностью. «Для дискурса, – писал Рикёр, – способом существования является акт, его неотложность (Бенвенист), которая, как тако-

вая, имеет природу события»<sup>20</sup>. Такое событие при встрече сознания с текстом осуществляется отнюдь не неизбежно: воспринимающему знаковую данность чьего-то высказывания необходимо войти в некое интерсубъективное *пространство общения* (со-общения, при-общения, раз-общения), которое не может быть ни чисто внешним (объективным), ни чисто внутренним (субъективным). Ни говорящий, ни слушающий, по мысли Бахтина, «не остаются каждый в своем собственном мире; напротив, они сходятся в новом, третьем мире, мире общения» (5, 210). Ю. С. Степанов и определяет дискурс как такое «использование языка», которое «создает особый “ментальный мир”»<sup>21</sup>.

С последовательно риторической точки зрения, коммуникация есть не просто взаимодействие двух субъективностей, но их приобщение к интерсубъективной реальности бытия. Риторикой – в отличие от подменившей ее со временем элоквенции – предполагается креативно-рецептивная диада субъектов: «Кто-то с кем-то говорит – в этом состоит суть акта коммуникации <...> Субъективность акта говорения является вместе с тем интерсубъективностью»<sup>22</sup>, поскольку речь возможна только как адресация (актуальная или же виртуальная). Одновременно с этим предполагается также и диада объектов: замещающего (текст) и замещаемого (референт). Ибо без соотнесения текста с его референтной заданностью (интерсубъективной областью значений дискурса) ментальная встреча двух сознаний невозможна.

Коммуникативная структура дискурса принципиально неотожждествима с семиотической структурой его носителя – текста. «Производство предложений по правилам грамматики, – замечает Ю. Хабермас, – представляет собой не-

что иное, нежели использование предложений в соответствии с прагматическими правилами, образующими инфраструктуру речевых ситуаций»<sup>23</sup>. Ван Дейк в этом смысле говорит о «схематической суперструктуре» высказываний, «с точки зрения динамической природы их производства, понимания и выполняемого с их помощью действия»<sup>24</sup>.

Порождение текста есть коммуникативная инициатива, которая отнюдь не обеспечивает совпадения intersubъективной действительности текста с субъективной его версией (замыслом) говорящего. Рецепция текста, в свою очередь, не сводится к слышанию или видению его как вещи; она есть своего рода исполнение текста «про себя», внутренне осмысливающее проговаривание, акт интерпретации – порождения собственной версии данного текста. Структура каждой из этих версий являет собой триаду интенций – внутренне оформленных (семиотизированных) установок сознания: референтной, креативной и рецептивной<sup>25</sup>.

После Гуссерля интенциональность трактуется не в категориях замысла или проекта, но как неизбежная направленность сознания: оно всегда есть сознание чего-то. Референтная интенциональность дискурса состоит в направленности взаимодействующих сознаний на некоторый объект; креативная интенциональность – в их направленности на используемый язык; а рецептивная (или собственно коммуникативная) – в том, что «я воспринимаю другого как воспринимающего меня»<sup>26</sup>. При этом рецептивная версия текста относится к его креативной версии как смыслопорождающий речевой акт к текстопорождающему (что наиболее очевидно в случае автокоммуникации).

Эти интенциональные структуры взаимодействующих сознаний образуют коммуникативную ситуацию, способную перерасти в коммуникативное событие (дискурс). Поскольку «производство дискурса проявляется как выбор возможностей, пролагающий себе дорогу через сеть ограничений»<sup>27</sup> металингвистического характера, постольку дискурс – это система компетенций: креативной (субъектно-авторской), референтной (объектно-геройной) и рецептивной (адресатно-читательской). Не приемы красноречия, а перечисленные компетенции и составляют сферу исследовательских интересов современной риторики, ставящей своей целью дать «дискурсу прагматическую интерпретацию, то есть определить, какой речевой акт при этом осуществляется»<sup>28</sup>.

### 3

Коммуникативные компетенции (термин Н. Хомского) высказывания – это контуры возможностей текстопроизводства, отвечающего данной ситуации общения. Они могут осознаваться самим говорящим в разной мере или не осознаваться им вовсе. «Речь – это такой факт, который действует и имеет последствия независимо от того, знает ли говорящий, что он делает»<sup>29</sup>. Любой акт речи предполагает некоторую конфигурацию («риторический треугольник») инстанций высказывания, определенных еще Аристотелем.

Отец классической риторики выделял в составе коммуникативного события «самого оратора», «предмет, о котором он говорит», и «лицо, к которому он обращается»<sup>30</sup>. Данная модель определяет риторическую мысль и в XX в. «Слово, – писал последователь Бахтина В. Н. Волошинов, – есть выражение и продукт социального взаимодействия трех: говорящего (автора), слушающего (читателя) и того,

о ком (или о чем) говорят (героя)»<sup>31</sup>. Именно такое понимание дискурса как трехстороннего «речевого произведения» и действительной «единицы речевого общения» (6, 372) – в отличие от лингвистического понятого предложения – присуще современной риторике. Оно далеко не совпадает с лингвистической трактовкой дискурса в качестве «информационной структуры» текста<sup>32</sup>.

Понятие «дискурсивной компетенции» А. Ж. Греймас выводит из имманентной организованности высказываний как неизбежно принадлежащих к тому или иному типу дискурса. «Дискурсивная деятельность опирается на дискурсивное умение, которое ничем не уступает умению, например, сапожника, иначе говоря, мы должны предполагать наличие <...> компетенции, если хотим объяснить производство и восприятие конкретных дискурсов; компетенции <...> чье существование, подобно соссюрианскому “языку”, виртуально»<sup>33</sup>.

Соответственно трем сторонам коммуникативного события – референтной, креативной и рецептивной – различаются три риторические компетенции, состоящие в типовой соотнесенности данного дискурса с действительностью, языком и сознанием. Триада этих компетенций в известной степени эквивалентна триаде риторических категорий эйдоса – логоса – этоса, разрабатывавшейся Перельманом<sup>34</sup>. Система взаимообусловленных компетенций данного дискурса являет собой виртуальное коммуникативное пространство определенной конфигурации коммуникантов. Вхождение участника коммуникативной ситуации (субъекта и адресата) в это пространство обеспечивается его соответствующими компетентностями; или не обеспечивается, и тогда он остается непричастным к данному коммуникативному событию.

*Референтная компетенция* отношения дискурса к действительности представляет собой типовую (модальную) *риторическую картину мира*<sup>35</sup>, предполагаемую данным высказыванием общей для говорящего и воспринимающих.

Современный человек обладает собственной, вполне индивидуализированной картиной мира. Но чтобы участники коммуникативного события могли встретиться в виртуальном пространстве дискурса, они, фигурально выражаясь, должны условиться о месте встречи. Ибо «для того, чтобы передать какое-либо <...> содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания <...> к известной группе явлений <...> Общение необходимо предполагает обобщение», без которого оно, по мысли Выготского, невозможно «так же, как невозможно общение без знаков»<sup>36</sup>. Как утверждает ван Дейк, «понимание неизбежно базируется на более общих концептах, категориях, правилах и стратегиях»<sup>37</sup>. По рассуждению Умберто Эко, «воспринимая объекты опыта, я могу видеть их в разных ракурсах. Установить определенный ракурс – это и значит установить определенный текстовый топик»<sup>38</sup>. Установлением референтного ракурса своего высказывания говорящий ограничивает возможную широту мировидения некоторым семантическим горизонтом и предлагает адресату картину мира, активизируемую в качестве обобщенного риторического «сверхтопоса» коммуникативного сотрудничества. Этот интерсубъективный «топос согласия» (Перельман), обладающий некоторым коммуникативным ресурсом референции, имеет все основания именоваться эйдосом данного коммуникативного события.

«Никакая речь партийного лидера, ни одно теологическое нововведение, ни одно научное открытие, никакая часть ни одного диалога на свете не имеет смысла, если она не воспринимается как вариация чего-то общего, что разделяется говорящим и его слушателями»<sup>39</sup>. Ведь «люди действуют не столько в реальном мире и говорят не столько о нем, сколько о межсубъектных моделях явлений и ситуаций действительности, получивших определенное толкование»<sup>40</sup>. По общему мнению приверженцев новой риторики и дискурсного анализа, «социальные и физические объекты существуют, но наш (ментальный, коммуникативный. – В. Т.) доступ к ним всегда осуществляется через системы значений в структуре дискурса. Физические объекты не обладают значением сами по себе; значение – это что-то, что мы приписываем им посредством дискурсов»<sup>41</sup>. Наделение референтным значением осуществляется актом «позиционирования» объектов в перспективе той или иной картины мира.

**Креативная компетенция** дискурса определяется его *логосом*, понимаемым как горизонт виртуального семиозиса данного коммуникативного события. Говоря словами Рикёра, он «присутствует во мне как пустота, предназначенная к заполнению словами»<sup>42</sup>.

Креативная компетенция представляет собой типовое (модальное) риторическое поведение субъекта коммуникации. Размышляя об этой стороне коммуникативного события, Бахтин писал: «В качестве кого и как <...> выступает говорящий человек. Различные формы речевого авторства от простейших бытовых высказываний до больших литературных жанров. Принято говорить об авторской маске. Но в каких же высказываниях (речевых выступлениях) выступает лицо и нет маски, т. е. нет авторства <...> Одно и то же лицо может выступать в разных

авторских формах <...> В новое время развиваются многообразные профессиональные формы авторства. Авторская форма писателя стала профессиональной и разбилась на жанровые разновидности (романист, лирик, комедиограф, описец и т. п.). Формы авторства могут быть узурпированными и условными. Например, романист может усвоить тон жреца, пророка, судьи, учителя, проповедника и т. п.» (6, 371).

Все эти и иные *формы авторства* в основе своей суть не что иное, как риторические фигуры непрямого самооправдания протагониста коммуникативного события, взявшего на себя инициативу общения. «По природе своей человек отличается от животного в одном-единственном отношении: <...> всякий человеческий индивид <...> занят самооправданием – перед собой, перед другими и перед родом человеческим»<sup>43</sup>.

Наиболее существенные, базовые способы риторического поведения характеризуются присущим каждому из них конструктивным вектором дискурсивности. Это словосочетание используется нами для обозначения некоторого модуса знаковости, определяемого не набором знаков, а обращением с ними пользователя в данной коммуникативной ситуации. Разграничивая три базовых типа знаковости: индексальный, иконический и символический, – основатель семиотики Ч. С. Пирс имел в виду не строго определенные группы знаков, но модальности их применения: одно и то же «имя, когда с ним встречаются в первый раз <...> является подлинным Индексом. Когда с ним встречаются следующий раз, оно рассматривается как Иконический знак этого Индекса. Повседневное знакомство с именем делает его Символом»<sup>44</sup>. Семиотические модальности текстопорождения определяются практиче-

ским (речевым) отношением высказывания к знаковости языка и обладают тем или иным *коммуникативным ресурсом речи*.

Ведущим фактором коммуникативного поведения выступает фактор адресованности. «Обращенность, адресованность высказывания есть, – по Бахтину, – его конститутивная особенность, без которой нет и не может быть высказывания. Различные типические формы такой обращенности и различные типические концепции адресатов – конститутивные, определяющие особенности различных речевых жанров» (279). При этом сколь бы индивидуальным ни был конкретный реципиент текста, тем не менее этот «адресат, как и говорящий, вступает в коммуникацию не как глобальная личность, а в определенном своем аспекте, амплуа или функции, соответствующем аспекту говорящего»<sup>45</sup>. Наличие такого «амплуа» свидетельствует о рецептивной компетенции, присущей тексту.

*Рецептивная компетенция* дискурса определяется его *эмосом*, понимаемым как горизонт виртуального смыслооткровения (ноэзиса) данного коммуникативного события. Она представляет собой некоторую *риторическую интенцию* – направленность сознания на другое сознание, коррелятивное сознанию говорящего. Такую интенцию можно трактовать как риторический феномен заботы, возбуждаемой и удовлетворяемой (в случае внутренней завершенности высказывания) реализованным коммуникативным событием.

Рецептивная компетенция текста требует соответствующей компетентности адресата, обеспечивающей адекватность восприятия. Компетентность этого рода можно определить как *коммуникативный ресурс мышления*.

По мысли Перельмана, развертывание аргументации высказывания равнозначно проектированию аудитории

как прогностического конструкта. Реализуя возможность моделирования в сознании идеального коммуникативного сообщества<sup>46</sup>, дискурс всеми своими принципиальными моментами (начиная с картины мира) предполагает риторически определенную ответную позицию виртуального адресата. Такое позиционирование осуществляется теми, по словам В. Изера, «ориентировками», которые «текст предоставляет своим возможным читателям как условие рецепции»<sup>47</sup>.

Среди рецептивных «ориентировок» высказывания в первую очередь следует назвать его стилевую организацию (см. ниже). Существенную роль может играть эксплицитный «образ читателя» в тексте. Однако он может иметь как прямое значение ориентира для рецептивного поведения адресата, так и обратное – ироническое значение (можно вспомнить сложную игру с прямыми и обратными образами читателя в «Евгении Онегине»).

Особого внимания в данном аспекте дискурса заслуживают композиционные моменты «риторического синтаксиса»: начала и конца текста, заголовочного комплекса (название, подзаголовок, эпиграф, оглавление), «реплицированности» текста. Читатель молчаливо присутствует на границах текста: ему принадлежит коммуникативное пространство до начала и после окончания авторской речи. Поэтому традиционные зачин и концовка или отсутствие таковых (речь начинается «с полуслова» и неожиданно обрывается), или многозначительные начала и концы (при этом многозначительность может быть как традиционно-опознаваемой, так и инновационно-энигматичной) – эти моменты «диспозиции» моделируют различные читательские позиции. То же самое можно сказать о заглавии (компонентах заголовочного комплекса), которое

непосредственно адресуется читателю «поверх» текста как его авторский эквивалент.

В рамках бахтинской металингвистической концепции «значение реплики становится фундаментальным»<sup>48</sup>. Репликой в широком понимании может быть названо любое высказывание, предполагающее внутренне активную смысловую позицию слушателя (согласие, несогласие, недоумение и т. п.). Высказывание же, не предполагающее внутренней реакции (только принятие к сведению), можно назвать «ремаркой» – тоже в широком понимании. С этой точки зрения всякий текст представляет собой комбинацию ремарок и реплик (в различных соотношениях) или же сводится целиком к монореплике или моноремарке. Варьируемые таким образом возможности также ориентированы на различные модификации адресата.

При этом не все ментальное пространство воспринимающего сознания оказывается стратегически востребованным текстовыми «ориентировками» (как и в предыдущих двух аспектах, активированным выступает не все объектное и не все языковое пространство возможных дискурсивных практик). Отношению дискурса к сознанию, как и к действительности, и к языку, также может быть вменена та или иная модальность, поскольку оно характеризуется некоторым *вектором ментальности*.

Этот третий аспект речевого произведения как коммуникативного события для новой риторики можно признать ведущим. Во-первых, потому, что коммуникативная ситуация общения, создаваемая наличием текста, реализуется лишь в воспринимающем сознании. Во-вторых, сам говорящий (пишущий) является носителем не только креативной, но и рецептивной версии текста: любое авторское (инициативное) текстопроизводство представляет

собой еще и автокоммуникативный акт. В отличие от классической риторики и поэтики, которых словесное творение занимает преимущественно в его отношении к производящему текст сознанию, современная риторика переносит акцент на воспринимающее сознание, где коммуникативное событие осуществляется.

## 5

Размышляя о речевых жанрах, Бахтин размышлял о риторических параметрах дискурса: «Говорящий человек. В качестве кого и как (т. е. в какой ситуации) выступает говорящий человек <...> Форма авторства и иерархическое место (положение) говорящего (вождь, царь, судья, воин, жрец, учитель, частный человек, отец, сын, муж жена, брат и т. д.). Соотносительное иерархическое положение адресата высказывания (подданный, подсудимый, ученик, сын и т. д.). Кто говорит и кому говорят». Отсюда жанровая определенность коммуникативной стратегии: «слово вождя, слово судьи, слово учителя, слово отца и т. п. <...> Авторские формы <...> существенно традиционны и уходят в глубокую древность. Они обновляются в новых ситуациях. Выдумать их нельзя (как нельзя выдумать язык)» (6, 371).

Последняя мысль особенно существенна. Изобретению подлежат лишь внешние формы выражения (приемы) или тактики поведения (в том числе коммуникативного), но не стратегии. В противовес тактике, которая формируется и управляется самим деятелем, стратегия избирается. После чего свободно избранная стратегия ограничивает деятеля, навязывает ему базовые параметры его коммуникативного поведения (мысль об известном рода власти дискурса над говорящим/пишущим человеком стала уже общим местом современной риторики). Разумеется, смена

стратегии почти всегда возможна, но в сфере общения выбор новой стратегии неизбежно означает прерывание одного высказывания и начало нового.

Вследствие неизбежной стратегической определенности всякой дискурсивной практики «мы все говорим только определенными речевыми жанрами, то есть все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого» (5, 180). Эти архитектурные моменты, выступающие «типами построения целого, типами его завершения, типами отношения говорящего к другим» (5, 164), несут в себе «способность определять активную ответную позицию других участников общения» (5, 185). Поэтому, оказываясь в роли адресата и правильно угадывая стратегию общения, «с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого, которое затем только дифференцируется в процессе речи» (5, 181).

Суть проблемы заключается в том, что «всякое конкретное высказывание – звено в цепи речевого общения определенной сферы» (5, 195); даже помимо воли своего инициатора само «высказывание занимает какую-то определенную позицию в данной сфере общения» (5, 196). По этой причине, подчеркивает Бахтин, «каждый речевой жанр в каждой области речевого общения имеет свою определяющую его как жанр типическую концепцию адресата» (5, 200) или, как бы сказали теперь, рецептивную компетенцию.

Концептуальность здесь состоит в том, что, как сказано в другой работе Бахтина, помимо прямого адресата («разных степеней близости, конкретности, осознанности») «автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает высшего “наадресата” <...> В разные эпохи и при разном миропонимании этот наадресат и его

идеально верное ответное понимание принимают разные конкретные идеологические выражения <...> Это конститутивный момент целого высказывания, который при более глубоком анализе может быть в нем обнаружен» (5, 337–338).

С этим рассуждением закономерно сопрягаются мысли Бахтина о том, что «с появлением сознания в мире (в бытии) <...> появилось нечто новое, появилось надбытие» (6, 396); а также о «над-я», возникающем в акте самосознания (там же).

Приведенные размышления очевидным образом предвещают научное направление дискурсного анализа, выявляющего в тексте манифестирование таких инстанций дискурса, которые могут трактоваться как метасубъект, метаобъект и метаадресат коммуникативного события. Метасубъектом предстает некая риторическая фигура авторства, которая «приобретает существование только потому и только тогда, когда он говорит. Он образуется в акте высказывания и не существует до этого акта. Он представляет собой категорию дискурса <...> в отличие от говорящего индивидуума из плоти и крови»<sup>49</sup>. Такими же категориями дискурса мыслятся и метаадресат (бахтинский «нададресат»), не отождествимый с реальным читателем или слушателем, и коммуникативный метаобъект, относящийся к эмпирически наличному предмету говорения как ментальное «надбытие» к фактическому бытию. Референтная сторона высказывания «конституируется не “вещами”, “фактами”, “реалиями” или “существами”, но <...> правилами существования для объектов, которые оказываются названными, обозначенными»<sup>50</sup>. Совокупностью таких (преимущественно неэксплицированных) «правил существования» и выступает риторическая картина мира данного дискурса.

Процитированной работе Мишеля Фуко «Археология знания» (1969) следует отвести, пожалуй, ключевое место в становлении риторики как учения о коммуникативных стратегиях и дискурсных формациях. Исследовать дискурс для Фуко «означает не проанализировать отношения между автором и тем, что он сказал (или хотел сказать, или сказал, не желая того), но определить положение, которое может и должен занять индивидуум для того, чтобы быть субъектом» данного высказывания (96).

Собственно «стратегией», надо сказать, Фуко именовал только один из четырех рассматриваемых им аспектов: «образование объектов, образование положений субъектов, образование концептов и образование стратегических выборов» (117). Однако если первые три аспекта соответствуют категориям метаобъекта, метасубъекта и метаадресата, то четвертый аспект заслуживает роли доминирующего, обобщающего три предыдущих.

В обычном словоупотреблении термин «стратегия» применяется для характеристики исходных принципов деятельности, подлежащих выбору со стороны деятеля. Именно такие общности вырисовываются в результате анализа, предпринятого Фуко и выявляющего «типы и правила дискурсивных практик, пронизывающих индивидуальные произведения» (139). «В толще дискурсивных практик» исследователь исторического бытования текстопроизводства обнаруживает «системы, которые устанавливают высказывания как события» (129). Такого рода системы и есть коммуникативные стратегии. Фуко их именует «дискурсными формациями», однако этот термин целесообразно использовать для обозначения более фундаментального риторического содержания (о чем пойдет речь ниже).

Наибольшее внимание французского философа привлекает субъектность высказываний, которая подвергается решительному переосмыслению: «Мы отказываемся рассматривать дискурс как феномен выражения <...> Мы пытаемся найти в нем поле регулярности различных позиций субъективности» (56). Рассуждая о субъекте дискурса, Фуко ведет речь «вовсе не о говорящем сознании, не авторе формулировки, но о положении, которое может быть занято при некоторых условиях различными индивидуумами» (116), что соотносимо с «речевой маской» жанра в бахтинском понимании. Такую метасубъектную инстанцию дискурса Фуко, как и Бахтин, именует *функцией* высказывания, вытесняющей романтический образ самовольного творца текстов: «Субъект высказывания является определенной функцией, которая в то же время вовсе не одинакова для двух разных высказываний <...> Эта пустая функция способна наполняться... один и тот же индивидуум всякий раз может занимать в ряду высказываний различные положения и играть роль различных субъектов» (94).

Вследствие этого «выбор стратегий, – по мысли Фуко, – не вытекает непосредственно из мировоззрения или предпочтения интересов, которые могли бы принадлежать тому или иному говорящему»; он совершается «в соответствии с положением, занимаемым субъектом по отношению к области объектов, о которых он говорит» (74). Фуко не устает настаивать на том, что с точки зрения дискурсного анализа «не следует понимать субъект высказывания как тождественный автору формулировки <...> Он является определенным и пустым местом, которое может быть заполнено различными индивидуумами» (96). Более того, «если пропозиция, фраза, совокупность знаков могут быть

названы “высказываниями”, то лишь постольку, поскольку положение субъекта может быть определено» (96).

Имея в виду коммуникативную событийность дискурса, Фуко пишет: «Акт высказывания – не повторяющееся событие; оно имеет свою пространственную и временную единичность, которую нельзя не учитывать» (102). Однако «стратегические возможности (выбора. – В. Т.) образуют для высказываний поле стабилизаций, которое, несмотря на все различия актов высказывания, позволяет им повторяться в своей тождественности» (104). Это поле стратегических регулярностей образуют «различные модальности высказываний», которые «отсылают к различным статусам, местам и позициям, которые субъект может занимать или принимать, когда поддерживает дискурс» (55). Тексты являются дискурсами постольку, «поскольку им можно назначить модальности» (108). Феномен трехаспектной риторической модальности (референтной, креативной, рецептивной) и составляет то качество, наличие которого преобразует лингвистическую реальность слов (языка/речи) в металингвистическую реальность говорения или письма (дискурса).

Интертекстуальные цепи таких событий Фуко трактует как дискурсивную «практику, которая систематически формирует объекты, о которых они (дискурсы) говорят» (50). В этом отношении также имеет место существенная перекличка с Бахтиным, писавшим в свое время: «Предмет речи говорящего <...> уже оговорен, оспорен, освещен и оценен по-разному, на нем скрещиваются, сходятся и расходятся разные точки зрения, мировоззрения, направления. Говорящий – это не библейский Адам, имеющий дело только с девственными, еще не названными предметами <...> и потому самый предмет его речи неизбежно

становится ареной встречи с мнениями непосредственных собеседников <...> или с токами зрения, мировоззрениями, направлениями, теориями и т. п. (в сфере культурного общения)» (5, 198–199). Такой коммуникативный мета-объект, сформированный дискурсивной практикой, также следует признать *функцией* актуализирующего его текста, отвечающей референтной компетенции данного дискурса.

Подводя итог рассмотрению фундаментальных для новой риторики положений Бахтина и Фуко, ключевое неориторическое понятие коммуникативной стратегии может быть определено как инвариантная модель взаимодействия участников события общения (дискурса). Если само коммуникативное событие является со-бытием индивидуальностей, то коммуникативная стратегия представляет собой *идентификацию коммуникативного субъекта с некоторой метасубъектной позицией в коммуникативном пространстве дискурса*. Последнее, как уже было сказано выше, образуется конфигурацией трех дискурсообразующих компетенций: креативной (метасубъектной), референтной (метаобъектной) и рецептивной (метаадресатной). Поэтому подлежащее вольному или невольному выбору со стороны говорящего/пишущего модальное позиционирование себя в коммуникативном пространстве дискурса одновременно оказывается соответствующим позиционированием адресата (а также и объекта) своего высказывания. Например: «Говорящий и слушающий единокорны <...> Говорящий и слушающий “сомнительны” друг для друга, разобщены <...> Говорящий зависит от слушающего <...> Слушающий зависит от говорящего»<sup>51</sup> и т. п.

Разумеется, действительный адресат всегда волен позиционировать себя иначе, тем самым избирая для восприятия иную коммуникативную стратегию. Однако в та-

ком случае возможность коммуникативного события не реализуется, распадаясь на два автокоммуникативных акта.

Понятие риторических «стратегий» формируется в новой риторике как альтернатива «правилам» риторики классической. «В отличие от правил, – пишет ван Дейк, – <...> стратегии характеризуются гибкостью, целенаправленностью и зависимостью от контекста»<sup>52</sup>. Исходя из «менталистского подхода» к человеческому общению, ван Дейк утверждает: «Мы понимаем текст, только если <...> у нас есть модель этого текста». Поэтому коммуникативные стратегии представляются ему ментальными моделями, включающими в себя «репрезентации <...> социальной памяти», «стратегические процессы» выбора, активации, контроля таких репрезентаций и «планирования вербального или другого (коммуникативного. – В. Т.) действия»<sup>53</sup>.

Риторика коммуникативных стратегий, лежащих в основании бесконечного многообразия коммуникативного поведения людей, задается вопросами такого рода: «Что же стоит за “контактами”: то ли устремленность к общности <...> то ли отвержение ее и маскировка этого отвержения? <...> Ведь за “контактами” может зиять пустота, и могут скрываться совсем противоположные смысловые векторы»<sup>54</sup>.

В проблемном поле риторики, принципиально отличающемся от лингвистического, коммуникативная стратегия высказывания определяется, в частности: 1) риторической модальностью знания, убеждения, мнения или понимания; 2) преимущественной направленностью, установкой высказывания на объект (информативность), на самого субъекта (экспрессивность) или на адресата (иллокутивность); 3) возможными «мутациями» аристотелев-

ской модели коммуникативного события в сторону его автореферентности (редукция объекта), автокоммуникативности (редукция адресата) или анонимности (редукция субъекта); 4) ситуативными модификациями «форм авторства»; 5) наличием или отсутствием иерархических отношений между участниками коммуникативного события (говорящий может позиционировать себя по отношению к объекту и/или адресату «сверху вниз», «снизу вверх» или «на равных»); 6) включением или исключением субъекта и/или адресата в референтное поле высказывания; 7) сужением или расширением рамок высказывания (говорить можно о целом мире или о его части, даже только о малой его частности; говорить можно от имени всех или многих, или только от себя лично; обращаться как ко всем или нескольким, или к одной-единственной индивидуальности); 8) синхронностью коммуникативного контакта (стратегия устной речи с использованием паралингвистических факторов) или его диахронностью (стратегия письменной речи, ориентированной на отстоящий во времени акт восприятия); 9) монологической самодостаточностью (закрытостью) или диалогической открытостью высказывания; 10) отношением к «дисциплинарному пространству» (Фуко) социокультурной ситуации: мерой ритуальной нормированности или, напротив, оригинальной провокативности коммуникативного поведения.

Могут быть выявлены, вероятно, и иные стратегические характеристики коммуникативного поведения, в частности, специальные для той или иной сферы общения. Так, эстетические модальности художественных высказываний (героическая, трагическая, комическая и др.) суть не что иное, как различные коммуникативные стратегии эстетического дискурса.

## 6

В последнее время для изучения исторических процессов в области культуры была принята на вооружение категория парадигмы (введенная в научный оборот Т. Куном), которая предполагает, пользуясь формулировкой Лотмана, «не только эксплицитно выраженную систему абстрактных норм, но и не получившую законченного выражения и не сведенную воедино систему представлений, если она отразилась в представленном круге текстов и определила исторически значимую художественную (или иную дискурсивную. – В. Т.) практику»<sup>55</sup>.

На языке современной риторики такая фундаментальная система, определяющая исторически значимую дискурсивную практику, по праву может быть названа дискурсной формацией. Как говорит Фуко, «если есть сказанные вещи, то непосредственную причину нужно искать не в вещах, являющихся сказанными, и не в людях, которые их сказали, но в системе дискурсивности, в устанавливаемых ею возможностях и невозможностях высказываний» (130). Эти стратегические компетенции (возможности и ограничения), обуславливающие «появление высказываний как единичных событий», формируют «множественность высказываний некоторого числа регулярных событий» (130). Эпохальная регулярность коммуникации поистине составляет общественную формацию особого рода.

Понятие дискурсной формации было введено Мишелем Пешё для обозначения границ того, что и как может или должно быть сказано с определенной позиции в определенных обстоятельствах. Категория формации пришла в новую риторику из марксизма (через французского философа Л. Альтюсера). Но если марксизм утверждал, что люди так говорят и пишут только потому, что они так производят,

потребляют и управляют, то современная риторика ведет к мысли, что люди так производят, потребляют и управляют именно потому, что так они говорят и пишут. Экономические формы собственности или политические формы управления социумом тоже суть формы коммуникативной деятельности человека, формы дискурсивности его социального поведения. В частности, любая политическая реформа – это всегда дискурсия, цепь тектопорождающих высказываний, реализующих определенную коммуникативную стратегию в рамках определенной культурной парадигмы, или иначе – дискурсной формации.

Дискурсную формацию можно определить как *организацию коммуникативного пространства социальной жизни посредством базовой конфигурации инстанций метасубъекта, метаобъекта и метадресата* всех дискурсов, возможных в рамках данной формации. Иначе говоря, это система риторических компетенций, определяющая параметры коммуникативного поведения (производства и восприятия текстов), отвечающего исторически актуальному состоянию общественного сознания, его культурообразующей ментальности. Она охватывает различные креативные и рецептивные стратегии, бытующие в данном строе культуры, и обеспечивает возможности взаимопонимания коммуникантов.

В Новое время, особенно в последние 100–150 лет мировой истории, различные дискурсные формации сосуществуют и сложно взаимодействуют. Современный человек, подавая голос или берясь за перо, т. е. занимая субъектную позицию коммуниканта, неизбежно избирает (вольно или невольно) не только определенную коммуникативную стратегию, но и – через нее – актуальную для него дискурсную формацию. Однако столь широкий спектр возмож-

ностей коммуникативного поведения был открыт перед человеком не всегда. Складывание в культуре новой дискурсной формации – процесс стадийный, и все эти формации – весьма различного исторического возраста.

Наиболее *архаичная дискурсная формация* заслуживает наименования *роевой*, поскольку не ведает дифференциации «солистов» коммуникативного процесса и формирует мифологическое (или аналогичное мифу) эгалитарное коммуникативное пространство *хорового единогласия*. Роевой дискурсной формации отвечает характеристика Розенштоком-Хюсси пения: «Если язык во всех случаях предполагает наличие некоего внутреннего пространства, где он может священнодействовать, соединяя собеседников <...> пение проникает, так сказать, в самую сердцевину этого процесса. Всякая речь имеет своим источником единство. Никто не мог бы говорить без веры в единство, а единство не существует во внешнем мире. Когда мы поем, мы ощущаем себя внутри целого; мы чувствуем себя в мире как дома. Петь – значит говорить не от себя лично, а говорить хором»<sup>56</sup>.

Референтная компетенция первой дискурсной формации базируется на *прецедентной* картине мира, где значимо лишь то, что повторяется. В рамках такой картины мира актант предстает реализатором некоторой функции миропорядка (предназначения). При этом дискурс претендует на референтную прозрачность в отношении к действительности: дискурсия сводится к артикуляции некоего общего референтного содержания. Осуществление такого коммуникативного акта исходит из презумпции внетекстовой реальности объекта общения, воспроизводимого в знаках текста. Хоровое единогласие представляет собой коммуникативный ресурс такой референции.

Креативная компетенция речевого дискурса определяется *индексальным* вектором дискурсивности – логосом «безличного слова» (6, 420), присущего мифу или рекламе (своеобразной мифологии нашего времени). Индексальный логос состоит в использовании языка как системы указательных знаков-индексов. Коммуникативный ресурс такой дискурсии составляет ее *репрезентативность*: речь заключает в себе совокупность готовых предметных значений, подлежащих непосредственному переходу, транзитивному перемещению из сознания в сознание.

«Индекс, – по определению Пирса, – есть знак, который сразу же утратил бы свое характерное свойство, делаящее его знаком, если убрать его объект»<sup>57</sup>. Простейшими примерами слов в индексальной функции могут служить имена собственные<sup>58</sup>. Пример самого Пирса: «Когда кучер, пытаясь привлечь внимание пешехода и заставить побережся, выкрикивает “Эй!”, то <...> восклицание это является индексом, ибо направлено на то, чтобы поставить пешехода в реальную связь с объектом, каковым является его местонахождение в отношении к приближающейся лошади» (207).

При рассмотрении знака как тройственного единства сигнала, значения и смысла, семиотический феномен индекса предполагает первичность значения, синкретическую сращенность его со смыслом и произвольность сигнальной стороны знака, закрепляемой за данным значением лишь ее повторяемостью, прецедентностью. Подобное значение выступает в симбиозе со своим смыслом (поглощает собственную «интерпретанту»), но допускает широкий спектр синонимии своих сигналов.

Метасубъектная функция авторства при индексальной дискурсивности проявляется в выборе средств текстуаль-

ности из этого спектра, но она не предполагает формирования самих значений. «Положение субъекта» (Фуко) в рамках этой формации можно определить как *ретранслятивное самоустранение*, что предполагает равнозначность и взаимозаменяемость различных субъектов в качестве исполнителей одного и того же дискурса. Одновременно и сам этот дискурс вполне *синонимичен* любому иному высказыванию с аналогичной референцией. (Так, многие мифы оказываются внешне разнообразными текстами об одном и том же.)

Здесь мы встречаемся с «исполнительской», по Перельману, позицией субъекта речи (*анонимная* форма авторства). Такая креативная компетенция базируется на том, что «мы не в состоянии все время быть личностями <...> Мы живем тогда волевым напором традиций прошлого, которые воспроизводим в качестве предличностного и общего для нас наследия»<sup>59</sup>. Но и этот способ риторического поведения является на деле способом коммуникативного самооправдания: говорящий манифестирует свою приобщенность ко всеобщему достоянию. Этим объясняется, в частности, стертость границ между отдельными дискурсами в пределах роевой формации: композиционные факторы начала и конца текста здесь не имеют того конструктивно-концептуального значения, какое им присуще в иных формациях.

Рецептивная компетенция роевого дискурса определяется *этосом* покоя как основополагающей ценности в коммуникативном пространстве хорового единогласия. Нередко эта риторическая интенция предстает в осложненных модификациях преодоления страха, устранения факторов тревоги, угрозы, утраты, чем и определяется, в частности, инвариант циклического (мифологического) сюжета: утрата – поиск – обретение<sup>60</sup>.

Коммуникативным ресурсом роевого мышления является *репродуктивная* компетентность воспринимающего сознания. Чтобы стать участником коммуникативного события в рамках данной дискурсной формации, реципиент должен обладать способностью воспроизводить его текст как некое общее достояние. Забота адресата, определяемая это-сом роевого высказывания, состоит в обретении и сохранении статуса приобщенности к общезначимой информации.

В основе первой дискурсной формации обнаруживается Мы-ментальность<sup>61</sup> «матричного сознания» (Розеншток-Хюсси). Этот вектор ментальности предполагает дорефлексивную самоидентификацию индивида с некоторым статусом в роевой общности индивидов: субъект жизни как «один из многих». Однако рой – это далеко не хаотическая толпа. Участники роевой жизни различаются своим статусом. «Статус (возрастной, наследственный или достигающийся индивиду в системе родства <...>) есть натурализованная, как бы естественная социальная роль, укорененная в родовом бытии. В архаическом обществе нет непристижных мест <...> в царстве сплошного достоинства»<sup>62</sup>.

Поле статусно-роевого сознания аксиологически амбивалентно. Не обладая ценностным центром, оно функционирует в ценностных границах «своего» («нашего») и «чужого». Ментальный вектор ценностных реакций и поведенческих стереотипов такого сознания, ориентирующий социальное бытие в направлении квиетизма, порождает миметическую (подражательную) мотивацию поведения (в том числе и коммуникативного). В рамках этой архаической (мифологической) ментальности, как писал Б. Ф. Поршнев, «реально существующая общность, взаимосвязь индивидов ощущается каждым из них посредством той или

иной персонификации (тотемные животные, мифологизированные герои и т. п. – В. Т.), либо посредством различных обрядов, обычаев, подчеркивающих принадлежность “нас” к данной общности в отличие от “них”<sup>63</sup>. Роевое сознание современных этнических, возрастных (молодежных) или иных стихийно интегрирующихся меньшинств – это также ментальность мифологического типа, для которой «характерна специфическая форма самоидентификации личности через экзистенциальное слияние с группой, что соответствует такому уровню развития общества, когда личность еще не в состоянии выделиться из группы. Личность, не имеющая представлений о своей безотносительной ценности, находит себя в идентификации с группой», чем обеспечивается чувство «защищенности перед действительностью, представляющейся чужой и враждебной»<sup>64</sup>. Общение в таких сообществах (как прошлого, так и настоящего) направляется и определяется *статусно-роевой* дискурсной формацией.

Стадиально *вторая нормативно-ролевая дискурсная формация*, чья доминирующая роль в культуре в своих исторических границах в основном совпадает с литературными эпохами «рефлексивного традиционализма» (С. С. Аверинцев), является формацией коммуникативного пространства *монологического согласия*. Любое высказывание в ее рамках так или иначе заключает в себе утверждение (или отрицание) легитимности каких-либо деяний, мыслей, переживаний. Ведущая роль в дискурсах этого склада принадлежит не самой референции, но референтному сознанию – авторитетному или сверхличному, – по отношению к которому позиционируются сознания креативное и рецептивное. Самим говорящим такой «наадресат» мыслится как источник легитимности его дискурсии. Такая

дискурсная формация радикально монологична (даже если осуществляется во внешне диалогизированных формах); в бахтинско-волошиновском понимании она характеризуется как «авторитарный догматизм» средневековья и «рационалистический догматизм» европейских XVII и XVIII вв.<sup>65</sup>

Референтная компетенция нормативно-ролевой формации являет собой *императивную* (Перельман) картину мира, где актант выступает субъектом свободного выбора. Но выбор здесь подлежит ценностно однозначной оценке, поскольку он всегда оказывается выбором между верным и ошибочным. «Чем догматичнее слово», тем менее оно допускает «какие-либо переходы между истиной и ложью, между добром и злом»<sup>66</sup>. Такая картина мира, оставляя сколь угодно обширное пространство для заблуждений и ошибок, предполагает единственно возможный верный путь к абсолютной (не верифицируемой в частном опыте) истине. Здесь всякое субъективное суждение – ложно (тогда как в роевом дискурсе оно просто неосуществимо). Императивная картина мира представляет собой совокупность концептуальных смыслов, которые способны транзитивно сообщаться одним сознанием другому сознанию, чем и формируется коммуникативный ресурс монологического согласия.

Коммуникативное поведение субъекта в пределах нормативно-ролевой дискурсной формации определяется его *регламентарным самоограничением* рамками избранной канонической формы текстопроизводства (*нормативная форма авторства*). Высказывание в данном логосе строится как озабоченное собственной легитимностью: говорить здесь означает соответствовать (норме, образцу, ожиданию) и тем самым поддерживать некоторую систему воз-

зрений. Вектор такой дискурсивности – *эмблематический*, состоящий в обращении с языковыми знаками как знаками с готовым смыслом. «В слове, – писал Бахтин, – может ощущаться завершенная и строго отграниченная система смыслов»; такое слово «стремится к однозначности: <...> в нем осуществляется прямолинейная оценка <...> В нем звучит один голос <...> Оно живет в готовом, стабильно дифференцированном и оцененном мире. Оно ведет себя пиететно <...> и логично»<sup>67</sup>.

Эмблема – это род символа. Пирс определял символ как «знак, который утратил бы характерное свойство, делающее его знаком, если бы не было интерпретанты» (218). Речь идет о первичности смысла (а не значения, как в случае с индексом), которому «конвенциональный знак» служит как «заранее оговоренный сигнал» (216). Затруднение приложимости пирсовской типологии знаков к проблемам поэтики и риторики создается тем, что вербальные знаки все конвенциональны: «Все слова, предложения, книги и другие конвенциональные знаки суть Символы» (212–213). Однако Пирс тут же открывает интересную возможность дифференциации столь широкой категории, отмечая «два способа», какими символ может иметь значение: индексальный или иконический. Воспользовавшись открывающейся возможностью семиотической градации, будем различать – наряду со словесными знаками в индексальной или иконической функциях – символы индексальные (эмблемы, или «закрытые», моновалентные символы) и символы иконические (аллюзии<sup>68</sup>, или «открытые», поливалентные символы).

Раздвоение пирсовского символа на эмблему и аллюзию отвечает кантовскому делению «интуитивного способа представления» на схематический, «когда понятию, кото-

рое постигается рассудком, дается соответствующее априорное созерцание» (в чем и состоит эмблематичность); и собственно символический, «когда под понятие, которое может мыслиться только разумом и которому не может соответствовать никакое чувственное созерцание, подводится <...> созерцание <...> по аналогии»<sup>69</sup>. В отличие от аллюзивной символики «по аналогии», денотативная сторона которой не ослабляется, денотативная функция эмблемы редуцируется, и устанавливается прямая и однозначная связь сигнала с концептом. Так, В. К. Третьяковский вынужден был пояснять для несведущих читателей, что «слово *Купидин*, которое употреблено во второй моей элегии <...> тут не за поганского Венерина выдуманного сына приимлется (редуцируемое значение. – В. Т.), но за пристрастие сердечное (концепт. – В. Т.)»<sup>70</sup>.

Эмблематический вектор нормативно-ролевой дискурсивности реализуется в текстуальных формах «готового слова, соединяющего в себе наглядность и понятийность <...> в плане риторической конвенции»; такое слово «функционирует наподобие заданного термина»<sup>71</sup>. Это «инертное слово с ограниченными возможностями контактов и сочетаний <...> Слово, изъятое из диалога: оно может только цитироваться внутри реплик, но не может само стать репликой» (6, 389). Со стороны адресата эмблематической дискурсии предполагается «доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество» (5, 332). Коммуникативный ресурс речи при этом может быть определен как *эвиденциальность* – непосредственная очевидность сообщаемых (готовых, авторитетных, неоспариваемых) смыслов.

Тексты второй дискурсивной формации стремятся к *моносемии* – исчерпывающей однозначности, сопротивляю-

щейся не только полисемии или омонимии, но и синонимии. Однородные по смысловому наполнению высказывания здесь образуют не синонимические ряды, а градации – по степени их приближения к виртуальному сверхдискурсу определенной заданности.

Рецептивная компетенция второй дискурсной формации определяется этосом *долженствования* (по отношению к властным установлениям миропорядка, каноническому образцу, регламентированности человеческих отношений, легитимности мыслей и переживаний), предполагающим коммуникантов, способных к ролевому самоопределению и озабоченных обязанностями своего функционирования в мире.

Коммуникативный ресурс нормативно-ролевого мышления следует определить как *регулятивность* восприятия, руководствующегося энтимемами (скрытыми силлогизмами). Аристотель, чей коммуникативный опыт был исторически ограничен именно этой второй дискурсной формацией, полагал энтимему «самым важным из способов убеждения»<sup>72</sup>, усматривая в ней основу ораторского искусства. Регулятивное восприятие протекает как нормативно-оценочное узнавание (должного соответствия регулятивной норме – не только формального, но и содержательного); или, напротив, как неузнавание, влекущее за собой негативную реакцию и разрыв коммуникативной связи. Участником коммуникативного события второй дискурсной формации предполагается реципиент, способный одновременно как к экспертной оценке воспринятого текста, так и к корректированию своего мышления и поведения в соответствии с сообщенными ему императивами. Для такого адресата автор, пользуясь словами Маяковского, – «народа видитель и одновременно народный слуга».

Нормативно-ролевая дискурсная формация порождается и питается Он-ментальностью, означающей самоидентификацию индивида с некоторой ролевой заданностью. Эксплицированное И. П. Смирновым принципиальное отличие «роли» от «статуса» состоит в следующем: «чтобы исполнять роль, индивид должен уметь авторизовать ее <...> Вживание в роль – волеизъявление индивида, выбирающего себе тот или иной социальный образ. Тасуя альтернативы, он в большей или меньшей мере ощущает себя соавтором того ролевого предписания, которому следует, далеко не всегда <...> внося сюда личный вклад»<sup>73</sup>.

Он-сознание – это личностное сознание, характеризующееся рефлексивностью первой степени (рефлексией ролевых границ своего вхождения в миропорядок). Поле такого сознания иерархично и моноцентрично. Самоопределяясь в рамках директивной системы ценностей и отождествляя себя с ролью в миропорядке, «я» располагается на большем или меньшем ступенчатом отстоянии от авторитетной вершины миропорядка – в промежутке между его центром и краем, за которым начинается неприемлемая для этого менталитета маргинальность. Нормативно-ролевой этос долженствования порождает регулятивную мотивацию поведения. Забота о соответствии/несоответствии занимаемому месту в картине мира не оставляет ролевую личность и нередко проявляется как регламентирующая требовательность к жизнедеятельности окружающих.

В современном мире и недавнем историческом прошлом нормативно-ролевая дискурсная формация представлена фундаменталистскими социокультурными укладами тоталитарных режимов. Однако она уже не составляет мировой доминанты человеческого общения. Смена такой доминанты – поистине революционное историческое

событие. По мысли И. П. Смирнова, «трансформация первобытного общества в огосударственное, при всей своей инновационности, еще не влечет за собой никакого переворота в присущей ему системе статусов»; «ролевая революция совершается по ходу замены фамильярно-натурализованной социальности на *ordo artificieles* в процессе вторжения текстов в общественную практику»<sup>74</sup>.

Эпохальная смена изначальной статусной дискурсной формации новой (ролевой) заключала в себе предпосылки последующего еще более глубокого обновления: «Ролевая революция открывает в социуме пути индивидуальных эволюций и тем самым диалектически захлебывается в том, что из нее вытекает»<sup>75</sup>.

Зарождающаяся в барочной культуре, в ситуации ментального кризиса нормативно-ролевого сознания *формация дивергентного* (от лат. *divergens* – расходящийся) *общения* достигает своего расцвета в эпоху романтизма и продолжает доминировать в социокультурной практике развитых стран до сего времени. Ведущая дискурсная формация Нового времени создает коммуникативное пространство *диалогического разногласия*. В отличие от предыдущих двух формаций здесь реализуется «установка не на слушающего, а на отвечающего» (5, 269).

Дивергентный диалогизм ограничен эристической позицией автономного сознания, озабоченного отстаиванием своей самости. Субъект романтического типа «боится согласия <...> как потери своей личности» (6, 302). Эта дискурсная формация являет собой индивидуалистическую «культуру принципиального <...> одиночества» (5, 344), питающего «узкое понимание диалогизма как спора, полемики, пародии» (5, 332). Творить в рамках этой культуры означает отличаться от всех прочих, что ведет к ро-

мантическому и постромантическому понятию стиля не как нормы, а как отклонения, нарушения, индивидуального разрыва с традицией. Поэт-концептуалист Вс. Некрасов именует это «негативной манифестарностью», суть которой состоит в том, чтобы «отграничить свою платформу <...> отделить, противопоставить»<sup>76</sup>.

Референтную компетенцию дивергентного общения составляет релятивистская (оказиональная по Перельману) картина мира, где актант выступает субъектом частной инициативы, где отсутствует единство истины и возможно, в известном смысле, все что угодно. По определению У. Эко, это «провокативная презентация нового (и сложного для восприятия) мировидения»<sup>77</sup>. В предельных проявлениях этой «либеральной», по выражению Р. Рорти, коммуникации «разрешено называть истиной все, не утруждая себя и других вопросами о достоверности и адекватности высказываемого», поскольку у такого дискурса «нет иных целей, кроме свободы»<sup>78</sup>. Подобная референция есть продукт субъективного воображения, кажимость. Своей беспрецедентностью она отсылает адресата к *эгореферентной*, не скоординированной извне картине мира (каждого – к своей), то есть использует субъективность субъекта в качестве «мегатопоса» общения.

Креативная компетенция третьей дискурсной формации характеризуется *провокативностью самоутверждения* инициатора коммуникативного события. *Инициативная* форма авторства не заимствуется как авторитетный прецедент традиции, но состоит в самовыражении индивидуального «я», которое «предлагает нам презентацию (вместо репрезентации)»<sup>79</sup>. Это ведет в конечном счете к эффекту «гиперреальности», определяемому Ж. Бодрийяром как «абсолютное совпадение (текста. – В. Т.) с самим

собой»<sup>80</sup> (автореферентность). Важнейшим условием такого эффекта является смысловая непрозрачность дискурсии, создающая безграничное поле возможных интерпретаций (предельный аналог в сфере невербальной коммуникации – «Черный квадрат» Малевича).

Вектор дискурсивности, коррелирующий с релятивной референцией, – *иконический* логос окказионального слова. Пирс именовал иконом «знак, который обладал бы своим характерным свойством, собственно и делающим его значимым, даже если б его объект и не имел существования» (218). Иначе говоря, иконический знак являет собой семиотический феномен первичности сигнала (а не значения или смысла). Слово, использованное в иконической функции, обращено к воображению воспринимающего, инициативно выстраивающему денотативную область значений данного высказывания. Оно реализует *имагинативный* ресурс речи как артикуляции значений, которые не транзитивно переходят в другое сознание, а рекреативно (сотворчески или самопроизвольно) возбуждаются в нем. Иконическая зависимость значения слова от его сигнальной стороны принципиально неоднозначна: она, несомненно, существует, но варьируется в каждом воспринимающем сознании.

Дивергентная формация не только допускает, но и навязывает, говоря словами Канта, «свободу воображения (следовательно, чувственности)»<sup>81</sup>. Иконическая модальность дискурсии состоит в обращении к языку как к не имеющему готовых значений и смыслов и представляет собой оперирование сигналами языка в их первичности и неизбежной при этом окказиональности. Релятивная картина мира предполагает не только авантюрно инициативного внутритекстового актанта, но и автора, выступающе-

го субъектом частной дискурсивной инициативы, вследствие которой, говоря словами Лотмана, текст «превращается в урок языка»<sup>82</sup>.

Подобное текстопроизводство, отталкиваясь от дискурсивного опыта предшествующих текстов традиции, устремлено к пределу «самовитого» слова. Оно несет в себе, как полагает Р. Рорти, новый словарь, иронически переписывающий отстоявшуюся в умах картину мира, нередко представляя «вещи, которые казались наиболее важными, как глупые, ничтожные и бесполезные»<sup>83</sup>. Иконическая модальность дискурса превращает акт письма в акт самопрезентации коммуникативного субъекта. Так, например, футуристический «заумный текст следует считать иконическим знаком, отсылающим к его создателю в момент написания стихотворения»<sup>84</sup>.

Этот феномен «авантюрной» текстуальности состоит в порождении новых значений при невыразимости персонального смысла, сокрытого в субъективности смыслополагающей авторской воли. Основным свойством иконической знаковости Пирс считал то, что «посредством ее прямого наблюдения могут быть обнаружены и другие истины, касающиеся ее объекта, – истины, совершенно отличные от тех, которые были использованы при ее построении» (203). Иконический текст по сути своей *омонимичен* (по формуле Ц. Тодорова, автор поставляет для него слова, а читатель – смыслы); он представляет собой поле многочисленных потенциальных значений, актуализация которых находится в компетенции адресата.

Иконической дискурсивности текста, активирующей имагинативно окказиональную (субъективно воображенную) картину мира, в качестве рецептивной компетенции соответствует этос *свободы* (неподчинения). Риторическая ин-

тенция дивергентного дискурса конституирует реципиента, обладающего собственным мнением о предмете общения, чья фигура риторически *альтернативна* авторской: «рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора»<sup>85</sup>.

Коммуникативный ресурс дивергентного мышления составляет способность *аналитического* восприятия текста. Регулятивная рецепция не нуждается в аналитизме (зато креативная компетенция в рамках нормативно-ролевой формации регламентарно-аналитична). Тогда как третья дискурсная формация предполагает со стороны адресата позицию не «синтетического» узнавания, но аналитического отстранения. Здесь текстопроизводство обязано вносить в дискурсивную практику инновационные элементы, что и влечет за собой аналитическое восприятие как расчленяюще-фрагментарное («поэлементное») и свободно-оценочное. Такая рецепция исходит из того, что данный текст мог бы быть создан по-разному, она имплицитно является критикой этого текста. Наиболее последовательной манифестацией дивергентной риторической компетенции следует признать постструктуралистский деконструкционизм.

Дискурсивные практики третьей формации являются культурными формами бытования эгоцентрической Я-ментальности. «Уединенное» (Вяч. Иванов) сознание предполагает самоидентификацию личности с содержанием собственного самосознания: «Ты – это только ты, не что иное» (Гёте)<sup>86</sup>. Такое сознание характеризуется рефлексивностью второй степени, предметом которой является самость субъекта жизни. Ценностной границей здесь оказывается альтернативность суверенного мира субъекта всем иным возможным мирам. Поле дивергентного сознания, где другому человеку, как и всякому объекту, при-

дается некоторое окказиональное значение, созерцается с позиции центра: вокруг моего «личного существования лежит окраина существования почти безличного»<sup>87</sup>. Если действительные социальные отношения, в которые субъект дивергентной ментальности вступает, не способствуют реализации его «наполеонических» претензий на центральное местоположение в мире<sup>88</sup>, он оказывается в позиции внутренней (а нередко и внешней) маргинальности к миру «других». Это позволяет разграничивать экстравертную и интровертную модификации Я-сознания. В обоих вариантах ценностный вектор самоутверждающегося сознания – вектор *свободы* (не как «познанной необходимости» ролевого сознания, а как воляности самопроявлений, эпатажного самовыражения, индивидуального произвола), что предполагает девиантную мотивацию поведения.

Ограждение собственной свободы ведет последовательных носителей развитой Я-ментальности к толерантности в отношении к инаковости других. Суть такой толерантности в признании того, что мои воззрения на жизнь приемлемы только для меня одного и не могут быть навязываемы другим. Коммуникативная интенция вступающего в дивергентное общение состоит в ограждении своей внутренней свободы и одновременно провоцировании свободной реакции адресата. Недостаток же толерантности извращает диалогическое «разногласие» в монологическое «несогласие»<sup>89</sup>, что губительно для коммуникации: монологическое несогласие – это неприятие другого, исключаяющее возможность общения: «Вместо раскрытия (положительного) относительной (частичной) истинности своих положений и своей точки зрения стремятся <...> к абсолютному опровержению и уничтожению своего противника, к тотальному уничтожению другой точки зрения» (6, 395).

Стадиально наиболее поздняя *конвергентная* (от лат. *convergens* – сходящийся) *дискурсная формация*, открытая Бахтиным, пока еще не выходила на авансцену истории в качестве культуuroобразующей доминанты, но уже заявила о себе как культура диалогического мышления<sup>90</sup>. Она предполагает со стороны коммуникантов «благожелательное размежевание, а затем кооперирование» (6, 395), формируя коммуникативное пространство *диалогического согласия*, которое, по Бахтину, «никогда не бывает механическим или логическим тождеством (хоровое единогласие. – В. Т.), это и не эхо (монологическое согласие. – В. Т.), за ним всегда преодолеваемая даль и сближение (но не слияние) <...> диалогическое согласие по природе своей свободно, т. е. не предопределено, не неизбежно» (5, 364). Это коммуникативное пространство не взаимоотторжения (дивергенции), а «наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиления путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание» (5, 332).

Референтную компетенцию конвергентного общения составляет *вероятностная* картина мира, где актанта является соучастником события жизни другого (других). Здесь всегда остаются открытыми две или более возможностей (разные основания, разные сценарии, разные правды и т. п.), но с различной долей вероятности, которая (в принципе) доступна прогнозированию. В вероятностном мире – в отличие от окказионально-релятивного – единая истина онтологически присутствует, но Бахтин уточняет, что здесь «единая истина требует множественности сознаний, что она принципиально неместима в пределы одного сознания, что она, так сказать, по природе событийна и рождается в точке соприкосновения разных сознаний» (6, 92).

Такая картина мира является *кореферентной* – взаимоналожением, «наслаиванием» многих эгореферентных картин: «Как один и тот же город, если смотреть на него с разных сторон, кажется совершенно иным и как бы перспективно умноженным, таким же точно образом <...> существует как бы столько же разных универсумов, которые, однако, суть только перспективы одного и того же соответственно различным точкам зрения каждой монады»<sup>91</sup>. Кореферентность – это не совокупность альтернативных значений окказионального мира, а взаимодополнительность конвертируемых (взаимообратимых, взаимопереводимых) смыслов. На основе вероятностной картины мира нетранзитивное (непереходное, неотделимое от субъекта) смысловое содержание одного сознания может быть конвертировано в эквивалентное (но не тождественное) содержание другого сознания.

Креативную компетенцию четвертой дискурсной формации отличает *инспиративность* коммуникативного поведения как «реальности», которая «может вызвать к жизни другую реальность»<sup>92</sup> – реальность другого сознания. Акт инспиративного авторства состоит в побуждении адресата к соавторству, к восполнению смыслового целого, к участию в совместном коммуникативном «проекте». Высказывание здесь состоит не в предложении объекта (репрезентация) или регулятивного импульса, или самого текста в его провокативности, а в предложении некоторого смыслового потенциала в его персональной версии, нуждающейся для интересубъективной реализации в ответной версии (кон-версии). Общение как конверсионный акт перевода одного персонального смысла на язык внутренней речи другого сознания (и обратно) способно порождать новые, интересубъективные смыслы – инспирировать ментальные события в жизни человеческого духа.

Инициативная форма авторства основывается на позиции самоопределения, но не в ролевой системе миропорядка, а в ценностном поле другого сознания и представляет собой акт *апеллятивной самообъективации*. Последнюю Бахтин определял «как самоотчуждение и – в какой-то мере – преодоление. Объективируя себя (т. е. вынося себя вовне), я получаю возможность подлинно диалогического отношения к себе самому» (5, 332), для чего коммуникативный субъект нуждается не в «фиктивном другом», а «в некоторой действительно реальной силе, изнутри которой я мог бы видеть себя как другого»<sup>93</sup> (30). По поводу апеллятивного риторического поведения Эммануэль Левинас писал: «В дискурсе я выставляю себя для вопроса Другого», вследствие чего «я нахожу себя для ответственности»<sup>94</sup>.

Вектор инспиративной дискурсивности – *аллюзивность*, которая, как уже подчеркивалось выше, отнюдь не сводится к нанизыванию намеков, а предполагает «теплоту сплывающей тайны», усмотренную С. С. Аверинцевым в неформализованном символе. Аллюзивная модальность речи – это логос «двуголосого» (Бахтин) слова, реализующего коннотативные возможности языка для формирования анфиладной перспективы открытого, становящегося смысла (в отличие от смысла готового, закрытого – эмблематического). Аллюзивный символ – это сложно организованный «гиперзнак», смысл которого включает в себе указание на другой, более глубокий смысл, невыразимый более простыми знаками. Метасубъектная функция аллюзивного дискурса состоит в разворачивании для адресата смысловой перспективы предлагаемой системы значений. Если иконическая дискурсивность предполагает амплификацию значений при единстве скрытого (субъективно-

го) смысла, то аллюзивная – амплификацию смыслов при единстве открытого (интерсубъективного) значения. Здесь на месте имагинативности оказывается *интеллигибельность* как коммуникативный ресурс речи, ведущий к *полисемии* (но не омонимии) высказывания.

Этос конвергентного дискурса – этос *ответственности*: взаимной озабоченности коммуникантов реализацией открывающейся им возможности некоторого коммуникативного события как со-бытия. Для этого субъекту и адресату высказывания недостаточно обладать общим пониманием своего объекта; им необходима известная степень взаимопонимания. «В своей социальной, а не в сугубо математической форме, – напоминает Рикёр, – символизм включает в себя правило признания субъектами друг друга»<sup>95</sup>. Риторическая интенция ответственности есть интенция соединения коммуникативных усилий, совместно с адресатом продвижения по направлению к точке взаимоприемлемого смысла.

В свою очередь, ответственной позицией адресата в пределах конвергентной дискурсивной формации является позиция восполнения данного высказывания своим ответным пониманием. «Всегда наличный по отношению ко всякому другому человеку избыток моего видения, знания, обладания обусловлен единственностью и незаместимостью моего места в мире»<sup>96</sup>, которую и призван реализовать адресат. Так, при восприятии исторического сочинения желателен интеллигибельный «контакт с прошлым», но этого автор не может передать словом; по рассуждению Й. Хейзинги, сам «читатель привносит это, чтобы встретиться с автором, это – его ответ на запрос последнего»<sup>97</sup>.

Рецептивная компетенция четвертой дискурсивной формации состоит в реализации смыслового потенциала,

содержащегося в тексте. Коммуникативный ресурс конвергентного мышления – *солидарность* воспринимающего сознания: солидарная взаимодополнительность рецептивного смысла к смыслу креативному. Если нормативно-ролевой этос долженствования основывается на общеобязательности сверхличных смыслов, а дивергентный этос свободы – на уникальности и несообщаемости смыслов персональных, то этос ответственности проистекает из диалогической сообщаемости (интерсубъективности) таких смыслов, поскольку два сознания, составляющие диадку конвергентного коммуникативного события, взаимодополнительны.

Солидарная рецепция не чужда аналитичности («синтетическими» могут быть признаны рекурсии лишь первых двух формаций). Однако солидаристский анализ состоит не в выявлении разнородности элементов текста, а в обнаружении внутренних связей между ними, не в критике текстовых «разломов», а в заполнении смысловых лакун высказывания и, тем самым, не в наделении текста окказиональным рецептивным смыслом, а в проектировании межсубъектного креативно-рецептивного смысла. Данная риторическая интенция эксплицируется современной герменевтикой.

Дискурсная формация взаимной ответственности коммуникантов имеет в своей основе Ты-ментальность конвергентного сознания. Такое сознание предполагает способность «я» помыслить себя как «ты» для «своего другого» и представляет собой рефлексивность третьей степени, предмет которой – интерсубъективная причастность личности жизнепроцессу бытия: «Я не могу обойтись без другого, не могу стать самим собою без другого; я должен найти себя в другом, найдя другого в себе (во взаимоотраже-

нии, во взаимоприятии)»<sup>98</sup>. Ментальный вектор Ты-сознания состоит в том, чтобы обнаружить, по А. А. Ухтомскому, «центр тяготения вне себя, на другом: это значит устроить и воспитывать свое поведение и деятельность так, чтобы быть готовым в каждый данный момент предпочесть новооткрывающиеся законы мира и самобытные черты и интересы другого “Лица” всяким своим интересам и теориям касательно них»<sup>99</sup>.

Полю конвергентного сознания присуща полицентричность, при которой «я» составляет лишь один из множества ее центров: «Здесь все хотят увидеть всех» (Мандельштам). Нелинейная – в отличие от роевого и ролевого мировидения – картина мира формируется в солидарном сознании не единственностью «я», а множественностью «других» (не сливающихся в «референтную группу» анонимного или ролевого сознаний). Мысля многочисленные ценностные центры бытия как интерсубъективные точки схождения (но не слияния), такой менталитет ведет к *проективной* мотивации поведения как самореализации: «Каждый призван реализовать себя и каждый заявляет свое право на это»<sup>100</sup>. Самореализация есть осуществление во внешней реальности некоторой внутренней заданности (виртуальной возможности личностного присутствия в мире).

Этос ответственности и представляет собой основной механизм самообъективации (превращения «я-для-себя» в «я-для-другого»). Ответственность предполагает не обязанность служения, ролевого долженствования, но свободное самоограничение личной свободы ради свободы другого. Левинас, как ранее это делал Бахтин, связывает фундаментальную способность субъективности к моральной ответственности перед другой субъективностью с неустранимой «интерпелляцией» – вопросом-ответной основой челове-

ского бытия, тайна которого открывается только в событии диалогической встречи Самости с Другим<sup>101</sup>. Если отсутствует принуждение давать ответы, то у личности актуализируется внутренняя потребность отвечать на заинтересованность извне и получать ответы в свою очередь.

В рамках четвертой дискурсной формации, по модели Левинаса<sup>102</sup>, смыслонаправленность предшествует знаковости (в чем, добавим от себя, и состоит отличие аллюзивности от других векторов дискурсивности), а ответственность предшествует субъективности, т. е. «отношение-общение оказывается онтологически первичным»<sup>103</sup>, что составляет, как подчеркивает М. М. Гиршман, основу диалогического мышления. Если, по широко известной мысли Э. Бенвениста, говорящий «я» временно присваивает себе весь язык (это соответствует провокативной позиции авторства), то левинасовская метаситуация встречи Самости и Другого «является первоначальной и необходимой конъюнктурой значения языка: кто-нибудь, говорящий «я», направляется к другому человеку»<sup>104</sup>; диалог являет себя метаситуацией, предшествующей вербальному общению. Мартин Бубер размышлял в связи с этим о «врожденности Ты» каждому человеку: «Переживаемые отношения суть реализации врожденного Ты в том Ты, которое обретено через встречу»<sup>105</sup>.

В ситуациях общественной жизни (общения) ролевой человек сводится к своему статусу; ролевой выступает исполнителем, реализатором некоторой внешней для него нормы (не обладая внутренней нормой собственного «я»); дивергентный, напротив, реализует свою собственную внутреннюю экзистенциальную норму («стать самим собой»); конвергентный человек исходит из взаимодополнительности внутренней и внешней норм личного существования: в коммуникативном акте единения с Другим ответ-

ственность за сохранение достигнутой самобытности дополняется ответственностью перед самобытностью Другого.

## 7

Две первые дискурсные формации – статусно-ролевая и нормативно-ролевая – несут, по слову Барта, «энкратический» характер, поскольку свойственная им прерогатива говорящего (даже в случае его ретранслятивного самоустранения) устанавливает между коммуникантами властные отношения (той или иной природы и направленности), не допускающие взаимообратимости их позиций. Две последующие – дивергентная и конвергентная – «акратичны», поскольку здесь креативная и рецептивная инстанции дискурса хотя и асимметричны, как во всяком высказывании (носитель языка и носитель сознания), но взаимообратимы. Последнее означает отсутствие прерогативы коммуникативного субъекта: «Говорящий, – по замечанию Бахтина, – сам является в большей или меньшей степени отвечающим: ведь он не первый говорящий, впервые нарушивший вечное молчание вселенной» (5, 170).

Смена дискурсных формаций – процесс реально-исторический, но не прямолинейный. Новая формация, становясь доминирующей, обычно не вытесняет прежнюю из пределов культуры. Субдоминантные формации оттесняются на периферию культурной жизни или используются в рамках доминирующей, но в пониженном статусе одной из возможных коммуникативных стратегий.

Неравномерно представлены дискурсные формации в различных сферах культурной деятельности. Так, например, статусно-ролевая формация нашла для себя благодатную почву в области рекламы, а нормативно-ролевая до сего дня занимает ведущие позиции в образовании (осо-

бенно школьном), где «каждого человека приучают думать о себе как об объективном факте так, как если бы он или она были третьим лицом»<sup>106</sup>. Перейти к конвергентной формации в сфере образования означало бы сделать адресата (а не педагога) главной фигурой коммуникативного события. Как писал Розеншток-Хюсси: «Образовывать – значит быть представителем творчества. Способность слушать так, чтобы это не осталось без последствий – вот что такое образование»<sup>107</sup>.

В пределах современного религиозного дискурса обнаруживается глубинное противостояние и конкурентное соперничество второй и четвертой дискурсных формаций с их коммуникативными интенциями должностования и ответственности. Но в литургии роевая формация по-прежнему присутствует, однако лишь в субдоминантном статусе коммуникативной стратегии.

Наиболее благоприятной средой для утверждения в европейской культуре дивергентной формации диалогического разногласия оказалось художественное письмо – после его отхода от регламентарности рефлексивного традиционализма. В этом состоит особая (по-видимому, уходящая в прошлое, но пока еще актуальная) роль «фикциональных» литературных текстов в общекультурной жизни. На почве исторического совпадения триумфального роста культуры уединенного сознания с расцветом классической художественности и рождается сформулированная Бартом идея литературы как «перманентной революции слова». Однако в период кризиса Я-ментальности в XX столетии углубление «революционности» дивергентного письма разрушает классическую художественность литературы тенденциями незавершенности, коллажности, серийности.

В литературе последних двух столетий три остальные формации также широко представлены – как различные

тенденции преодоления коммуникативного пространства разногласия: учительная стратегия Гоголя или Толстого, инспиративная стратегия Чехова, устанавливающая отношение между сознанием автора и читателя отношение, аналогичное соотношению позиций автора и героя в полифоническом романе Достоевского<sup>108</sup>, пантеистически-роевая стратегия Бунина и т. п.

В переживаемую нами эпоху каждая из дискурсивных формаций с большей или меньшей степенью вероятности может иметь место в любой сфере дискурсивной практики. Это ставит вопрос об актуальности сравнительно-исторической (компаративной) риторики<sup>109</sup> как открывающегося перспективного пути гуманитарного познания. Риторический (дискурсивный) анализ<sup>110</sup> художественных<sup>111</sup> и иного рода текстов способен диагностировать ментальности, манифестируемые дискурсивными практиками той или иной интересующей нас культуры. С этих позиций само разрушение и угасание риторики в начале Нового времени предстает всего лишь симптомом роста и утверждения в культуре третьей дискурсивной формации.

Именно этим историческим процессом питалось становление гуманитарных *наук* (в современном – исследовательском – значении этого слова), которые пришли на смену нормативным наукам-искусствам (техне). Науки о специфически человеческом (текстовом) присутствии человека в мире формировались в методологическом поле позитивизма, где более не «научали», как надо, а изучали, как есть.

В рамках нормативно-ролевой дискурсивной формации, породившей классическую риторику, истинность была тождественна убедительности. На убедительности аргументов строилась даже физика Аристотеля, оспоренная

Галилеем с позиций истинности как верифицируемости. Однако в уединенном сознании человека дивергентной формации убеждение утрачивает свою надличностную опору и оказывается всего лишь субъективным мнением. Единственным надежным инструментом ориентации во внешнем мире признается субъективный опыт, но он у каждого свой, что подрывает основы коммуникации.

Пафос сциентизма позитивистского типа, охватывающий европейскую культуру в XIX в. и приводящий к возникновению и умножению в ее составе гуманитарных наук, вызван утратой единой для коммуникантов императивной картины мира, которая бы могла уточняться и истолковываться средствами классической философии. Коммуникативное пространство диалогического разногласия, формируемое эгореферентными картинами мира, нуждается в некотором общем знаменателе, в некотором субстрате общезначимого. Эту миссию взяло на себя позитивистское *знание* как такое содержание сознания, которое не зависит от самого сознания (простейший пример – знание таблицы умножения).

Отход от позитивизма и резкая его критика с различных позиций – знаменательные моменты в ряду симптомов ментального кризиса дивергентной («модернистской» в категориях постмодернизма) дискурсивной формации. Один из наиболее существенных и продуктивных симптомов такого кризиса – распространение *диалогизма*. Эта интеллектуальная тенденция, в основе которой лежит глубочайшая экзистенциальная заинтересованность в фигуре Другого как онтологической проблеме личного бытия, пронизывает философию, науку, искусство новейшего времени. На верховное место позитивистского знания диалогизм приводит *понимание*, ибо всякий познаватель-

ный акт – даже не только гуманитарный – оказывается взаимодействием и взаимозависимостью «я» и «другого» (различной природы дружности).

Понимание (формирование адекватного концепта) отличается от знания своей интенциональностью: это всегда чье-то персональное понимание, зависимое от понимающего сознания. В отличие от убеждения понимание всегда относительно: это всегда лишь чья-то «правда» о предмете понимания, а не окончательная истина. В отличие от мнения оно не субъективно, а интерсубъективно, вследствие чего подлежит экспликации – сверхопытной верификации смысла (а не значения). Смысл нельзя знать – его можно только понимать (таким предметом понимания служит, например, чужое «я»). В результате понимания «возникающий смысл обнаруживается не в отчужденном знании, а в осознании нерасторжимого совместного духовного бытия понимающего и понимаемого»<sup>112</sup>. Осознавание подобной нерасторжимости убедительно свидетельствует о присутствии в современной культуре достаточно развитой четвертой (конвергентной) дискурсной формации.

В интеллектуальном поле диалогизма даже понимание неодушевленного объекта предполагает отношение к нему как к вопрошаемому субъекту (природа в теоретической физике В. Гейзенберга). В гуманитарных же науках XX столетия происходит решительная смена вектора познавательной деятельности: от знания к пониманию. Эта очередная парадигмальная революция приводит к очередному пересмотру критериев познаваемости и истинности.

Постмодернизм последних десятилетий XX века явился вторым (после модернизма рубежа XIX и XX веков) пиком фундаментального кризиса дивергентной ментальности, приходящей – вследствие своего принципиального эго-

центризма – к «неразличению внутренних и внешних отношений»<sup>113</sup>. И. П. Смирнов обнаруживает здесь два магистральных направления кризиса Я-сознания: шизоидное и нарциссоидное. На первом пути субъект оказывается в поле зрения гипертрофированного метасубъекта и утрачивает себя среди объектов: «Меня» подменяет «не-я»<sup>114</sup>. На втором пути «субъект абсолютизируется и делается собственным объектом. Мир объектов как таковых перестает быть познавательным и ценностно актуальным»<sup>115</sup>.

Психоаналитическая терминология в подобных научных контекстах вовсе не случайна: современное научное познание, где ведущая роль принадлежит пониманию, сродни *диагностике*. Говоря это, следует подчеркнуть, что диагностике подлежат не только болезненные, но и вполне здоровые состояния, модификации, модальности изучаемых явлений. Диагностика коммуникативной стратегии анализируемого текста подобна распознаванию психологического типа интересующей нас (понимаемой нами) личности.

Разумеется, изучение ментальных кризисов культуры как явлений исторических не может быть подменено психоанализом носителей этой культуры. Оно нуждается в последовательно компаративном, т. е. последовательно типологическом подходе. «Традиционная компаративистика, – писал Ю. М. Лотман, – изучила генетические связи сходных элементов. Типологический подход требует составления сопоставимых таблиц функций <...> Тогда самое понятие сопоставимости не будет ограничиваться внешним сходством, а раскроется как диалектическое единство совпадений и несовпадений, причем исследователь должен быть готов к тому, что разительное внешнее сходство порой сочетается с глубоким функциональным

различием, а кажущаяся несопоставимость прикрывает функциональную тождественность»<sup>116</sup>.

С современной точки зрения, компаративному исследованию подлежат текстуальные манифестации культурной жизни социума, неизбежно реализующие те или иные коммуникативные стратегии и сущностно принадлежащие той или иной дискурсной формации. Значительные эвристические возможности для современной компаративистики открываются при обращении к эпистемологическому полю новой риторики. Компаративная риторика дискурсных формаций и практикуемых в их пределах коммуникативных стратегий призвана окончательно преодолеть регламентарность классической риторики.

«Риторика, – по утверждению Лахман, – выступает как регулятивная сила, которая в стремлении отдельной культуры к единству своих вербальных средств утверждается как инстанция, формулирующая нормы. Она принуждает к объединению центробежные силы, стремящиеся воспротивиться унификации и канонизации» и представляющие «опасность для консолидирующейся культуры»<sup>117</sup>. Однако это рассуждение приложимо только к риторике, сформировавшейся в исторической ситуации монополии нормативно-ролевой дискурсной формации. Современная же ситуация коммуникативной многоукладности делает очевидной возможность (и существенную целесообразность) компаративной риторики, осуществляющей не регулятивную, но арбитражную функцию по отношению к разнообразным укладам культурной жизни.

Возможно, риторика как учение о коммуникативной практике человеческого общения не может вполне освободиться от своего прескриптивного значения в системе культуры. Однако известная «нормативность» сравни-

тельно-исторической риторики состоит не в установлении неких принудительных правил, но в указании исторической перспективы поступательного развития коммуникативной культуры человечества по направлению к расцвету конвергентной дискурсной формации. Впрочем, человек всегда остается наделенным свободой уклонения от виртуального пути, что и обосновывает дескриптивные задачи риторики.

\* \* \*

В постсоветское время риторика в ее классическом (преимущественно лингвистическом) изводе вернулась в учебный процесс высшей, а отчасти и средней, школы. Однако изучение новой (сравнительно-исторической) риторики, как мы пытались показать, гораздо актуальнее для университетского образования, ориентированного на потребности современной социальной практики и гуманитарной науки. Читаемый в Российском государственном гуманитарном университете курс компаративной риторики или его аналог (одно из возможных названий: «Коммуникативные стратегии культуры») представляется насущно необходимым для подготовки современного гуманитария как «технолога» коммуникативных процессов и коммуникативных событий культуры, общественной и личной жизни людей.

### Примечания

<sup>1</sup> *Калам К.* Анализ дискурса: история и современность // Гуманитарные науки: в поисках оправдания. М., 1998. С. 18.

<sup>2</sup> *Richards I. A.* The Philosophy of Rhetoric. NY., 1950.

<sup>3</sup> *Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L.* Rhétorique et philosophie. P., 1952; *Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L.* La nouvelle rhétorique. P., 1958.

<sup>4</sup> Работы «Проблема речевых жанров» (1953) и «Проблема текста» (1959–60). См.: Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М., 1996. (В дальнейшем номера томов и страницы этого издания указываются в скобках).

<sup>5</sup> *Лахманн Р.* Риторика и диалогичность в мышлении Бахтина // Риторика. 1996. № 1 (3).

<sup>6</sup> *Авеличев А. К.* Возвращение риторики // Дюбуа Ж. и др. Общая риторика. М., 1986. С. 10.

<sup>7</sup> В отличие от некоторых отечественных философов, различающих «общение» и «коммуникацию» (признавая за первым «духовно-практический характер», а вторую сводя к «чисто информационному процессу» – *Каган М. С.* Мир общения. М., 1988. С. 243–244), Бахтин, как и авторы англо-французских работ, такого различия не делал: «Проблемы коммуникации (общения) в современной науке. И сама жизнь и все сферы культуры (в том числе и наука и искусство) проникнуты коммуникацией, т. е. речевым общением (либо общением с помощью других знаковых форм)» (6, 408).

<sup>8</sup> *Лахман Р.* Демонтаж красноречия. СПб., 2001. С. 8.

<sup>9</sup> *Richards I. A.* The Philosophy of Rhetoric. NY., 1965. P. 3.

<sup>10</sup> *Лахман Р.* Указ. соч. С. 6.

<sup>11</sup> Там же. С. 13.

<sup>12</sup> Там же. С. 20.

<sup>13</sup> *Ричардс А.* Философия риторики // Теория метафоры. М., 1990. С. 47.

<sup>14</sup> *Авеличев А. К.* Указ. соч. С. 22.

<sup>15</sup> *Пешков И. В.* Введение в риторику поступка. М., 1998. С. 88.

<sup>16</sup> *Розенток-Хюсси О.* Речь и действительность. М., 1994. С. 67.

<sup>17</sup> Ср.: «Передача информации – универсальное назначение любой речи» (*Зарецкая Е. Н.* Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М., 2001. С. 34).

<sup>18</sup> Ср.: «Проблема взаимоотношений языка и речи (но не индивидуального высказывания, *parole* в сосюрвовском смысле, а речевого общения)» (5, 294).

<sup>19</sup> *Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 122.

<sup>20</sup> *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций. М., 1995. С. 134.

<sup>21</sup> *Степанов Ю. С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. М., 1995. С. 38, 39.

<sup>22</sup> *Рикёр П.* Указ. соч. С. 136.

<sup>23</sup> *Habermas J.* Was heisst Universalpragmatik? // Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt/Main, 1976. S. 206.

<sup>24</sup> *Дейк Т. А. ван.* Указ. соч. С. 130, 122.

<sup>25</sup> См.: *Тюна В. И.* Онтология коммуникации // Дискурс. 1997. № 5/6.

<sup>26</sup> *Nuttin J.* La structure de la personnalité. Paris, 1968. P. 222.

<sup>27</sup> *Greimas A. J., Courtés J.* Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris, 1979. P. 106.

- <sup>28</sup> Дейк Т. А. ван. Указ. соч. С. 95.
- <sup>29</sup> Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 192.
- <sup>30</sup> Аристотель. Риторика // Античные риторики. М., 1978. С. 24.
- <sup>31</sup> См.: Волошинов В. Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб., 1995. С. 72.
- <sup>32</sup> См.: Ревзина О. Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып. 8. Новосибирск; М., 2005.
- <sup>33</sup> Greimas A. J., Courtés J. Op. cit. P. 248–249.
- <sup>34</sup> См.: Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. La nouvelle rhétorique. P., 1958.
- <sup>35</sup> Перельман различал «ролевую», «императивную» и «окказиональную» картины мира.
- <sup>36</sup> Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 19.
- <sup>37</sup> Дейк Т. А. ван. Указ. соч. С. 16.
- <sup>38</sup> Эко У. Роль читателя. М., 2005. С. 397.
- <sup>39</sup> Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 53.
- <sup>40</sup> Дейк Т. А. ван. Указ. соч. С. 141.
- <sup>41</sup> Филлипс Л., Йоргенсон М. Дискурс-анализ как теория и метод. Харьков, 2004. С. 63.
- <sup>42</sup> Рикёр П. Указ. соч. С. 382.
- <sup>43</sup> Там же. С. 78.
- <sup>44</sup> Пирс Ч. С. Из работы «Элементы логики» // Семиотика. М., 1983. С. 164.
- <sup>45</sup> Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. № 4. С. 358.
- <sup>46</sup> См.: Apel K.-O. Transformation der Philosophie. Frankfurt / Main, 1973.
- <sup>47</sup> Iser W. Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. München, 1976. S. 60.
- <sup>48</sup> Лахман Р. Указ. соч. С. 269.
- <sup>49</sup> Серво П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 2002. С. 15–16.
- <sup>50</sup> Фуко М. Археология знания. Киев, 1996. С. 92. Далее страницы этого издания указываются в скобках.
- <sup>51</sup> Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 124.
- <sup>52</sup> Дейк Т. А. ван. Указ. соч. С. 139.
- <sup>53</sup> Там же. С. 142, 145.
- <sup>54</sup> Батищев Г. С. Введение // Диалектика общения. М., 1987. С. 9.
- <sup>55</sup> Лотман Ю. М. Литература в контексте русской культуры XVIII века // Лотман Ю. М. О русской литературе. СПб., 1997. С. 160.
- <sup>56</sup> Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 181.
- <sup>57</sup> Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. М., 2000. С. 218. Страницы этого издания далее указываются в скобках.

<sup>58</sup> Ср.: В мифе «имя героя начинает разворачиваться в действие <...> при этом герой совершал только то, что семантически сам значил» (*Бройтман С. Н. Историческая поэтика // Теория литературы: В 2 т. / Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Т. 2. М., 2004. С. 63.*

<sup>59</sup> *Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 170.*

<sup>60</sup> См.: *Гринцер П. А. Древнеиндийский эпос. М., 1974.*

<sup>61</sup> Здесь и далее, пользуясь понятиями Я-, Ты-, Он-, Мы-ментальность для обозначения модусов сознания (векторов духовной жизни), мы имеем в виду, в частности, мысль Розенштока-Хюсси: «Основополагающее значение речи по сей день состоит в том, что она воплощает различные состояния человека в различных формах высказываний. Как он, как я, как ты, как мы – один и тот же Чарльз Уильям Джонс ведет разный образ жизни». В другом месте мыслитель говорил: «Мы применяем один и тот же язык к четырем состояниям сознания» (*Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 118, 68.*

<sup>62</sup> *Смирнов И. П. Социософия революции. СПб., 2004. С. 222.*

<sup>63</sup> *Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1972. С. 327.*

<sup>64</sup> *Новиков О. Г. Активизация этнорасовой идентичности в период социокультурного кризиса // Человек, этос, культура в ситуациях общественных переломов. М., 2001. С. 19–20.*

<sup>65</sup> *Волошинов В. Н. Указ. соч. С. 339.*

<sup>66</sup> Там же. С. 336.

<sup>67</sup> *Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 513.*

<sup>68</sup> Аллюзия в данном контексте понимается гораздо шире, чем намек, отсылка, скрытая цитата, а именно: как риторическая фигура умолчания, своего рода воронка, втягивающая в себя смыслы (таков художественный, а не жестко конвенциональный математический символ).

<sup>69</sup> *Кант И. Критика способности суждения // Соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1966. С. 373.*

<sup>70</sup> *Тредиаковский В. К. Избранные произведения. М.; Л., 1963. С. 396.*

<sup>71</sup> *Михайлов А. В. Языки культуры. М., 1997. С. 167.*

<sup>72</sup> *Аристотель. Указ. соч. С. 17.*

<sup>73</sup> *Смирнов И. П. Указ. соч. С. 225.*

<sup>74</sup> Там же. С. 238, 224.

<sup>75</sup> Там же. С. 240.

<sup>76</sup> *Вопросы литературы. 1991. № 3. С. 40.*

<sup>77</sup> *Эко У. Инновация и повторение: Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна. Минск, 1996. С. 53.*

<sup>78</sup> *Rorty R. Contingency, Irony and Solidarity. Cambridge, 1989. P. 60–61.*

<sup>79</sup> *Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры. М., 2003. С. 360.*

- <sup>80</sup> *Baudrillard J. Simulacres et simulation. Paris, 1981. P. 75.*
- <sup>81</sup> *Кант И. Указ. соч. С. 376.*
- <sup>82</sup> *Лотман Ю. М. Три функции текста // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М., 1999. С. 19.*
- <sup>83</sup> *Rorty R. Op. cit. P. 89.*
- <sup>84</sup> *Сироткин Н. С. Поэзия русского и немецкого авангарда с точки зрения семиотики Ч. С. Пирса: Автореф. дис. Екатеринбург, 2003. С. 8.*
- <sup>85</sup> *Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 391.*
- <sup>86</sup> *Гете И. В. Избранные произведения: В 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 189.*
- <sup>87</sup> *Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999. С. 121.*
- <sup>88</sup> Ср.: «Мы все глядим в Наполеоны; / Двуногих тварей миллионы / Для нас орудие одно...» (А. С. Пушкин).
- <sup>89</sup> Ср.: «Несогласие бедно и непродуктивно. Существеннее разногласие; оно, в сущности, тяготеет к согласию» (5, 364; курсив Бахтина).
- <sup>90</sup> См.: *Гиршман М. М. Основы диалогического мышления и его культурно-творческая актуальность // Гиршман М. М. Литературное произведение: теория художественной целостности. М., 2002.*
- <sup>91</sup> *Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. Т. 1., М., 1982. С. 422–423.*
- <sup>92</sup> *Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 54.*
- <sup>93</sup> *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 30.*
- <sup>94</sup> *Lévinas E. Totalité et Infini. Paris, 1961. P. 153.*
- <sup>95</sup> *Рикёр П. Указ. соч. С. 403.*
- <sup>96</sup> *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 23.*
- <sup>97</sup> Цит. по: *Анкерсмит Ф. Р. Указ. соч. С. 332.*
- <sup>98</sup> *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 312.*
- <sup>99</sup> *Ухтомский А. А. Письма // Новый мир. 1973. № 1. С. 255.*
- <sup>100</sup> *Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 166.*
- <sup>101</sup> См.: *Lévinas E. Op. cit.*
- <sup>102</sup> См.: *Lévinas E. Etique et Infini. Paris, 1982.*
- <sup>103</sup> *Гиршман М. М. Указ. соч. С. 449.*
- <sup>104</sup> *Lévinas E. Autrement que savoir. Paris, 1988. P. 68.*
- <sup>105</sup> *Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 31.*
- <sup>106</sup> *Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 115.*
- <sup>107</sup> Там же. С. 143.
- <sup>108</sup> См.: *Тюпа В. И. Коммуникативная стратегия чеховской поэтики // Чеховские чтения в Оттаве. Тверь; Оттава, 2006.*
- <sup>109</sup> См.: *Тюпа В. И. Основания сравнительной риторики // Критика и семиотика. Вып. 7. Новосибирск, 2004; Кузнецов И. В. О предмете исторической риторики // Критика и семиотика. Вып. 8. Новосибирск; М., 2005.*
- <sup>110</sup> См., в частности: *Дейк Т. А. ван. Анализ новостей как дискурса //*

Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989; Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 2002; *Венедиктова Т. Д.* Разговор по-американски: Дискурс торга в литературной традиции США. М., 2003; *Филлипс Ж. Л. Дж., Йоргенсен М. В.* Дискурс-анализ: теория и метод. Харьков, 2004; Силантьев И. В. Газета и роман: Риторика дискурсных смещений. М., 2006.

<sup>111</sup> См.: *Тюпа В. И.* Анализ художественного текста. М., 2006 (гл. 9); *Степанов А. Д.* Проблемы коммуникации у Чехова. М., 2005; *Созина Е. К.* Сознание и письмо в русской литературе. Екатеринбург, 2001.

<sup>112</sup> *Порус В. Н.* Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М., 1990. С. 236.

<sup>113</sup> *Смирнов И. П.* Бытие и творчество. СПб., 1996. С. 22.

<sup>114</sup> Там же. С. 14.

<sup>115</sup> Там же. С. 16.

<sup>116</sup> *Лотман Ю. М.* О типологическом изучении культуры // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике искусства. СПб., 2002. С. 108.

<sup>117</sup> *Лохман Р.* Указ. соч. С. 19.

## Литература

- Аристотель*. Риторика // Античные риторики. М., 1978.
- Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров. Проблема текста // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М., 1996.
- Волошинов В. Н.* Слово в жизни и слово в поэзии // Волошинов В. Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб., 1995.
- Гуманитарная наука сегодня / Под ред. Ю. С. Степанова. М.; Калуга, 2006.
- Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 122.
- Женетт Ж.* Риторика и образование. Сокращенная риторика // Женетт Ж. Фигуры: В 2 т. М., 1998.
- Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 2002.
- Лахман Р.* Демонтаж красноречия: Риторическая традиция и понятие поэтического. СПб., 2001.
- Пирс Ч. С.* Учение о знаках // Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. М., 2000.
- Розеншток-Хюсси О.* Речь и действительность. М., 1994.
- Силантьев И. В.* Газета и роман: Риторика дискурсивных смешений. М., 2006.
- Филлипс Л., Йоргенсон М.* Дискурс-анализ как теория и метод. Харьков, 2004.
- Фуко М.* Археология знания. Киев, 1996.
- Фуко М.* Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996.
- Greimas A. J., Courtés J.* Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris, 1979. P. 106.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L.* La nouvelle rhétorique. Paris, 1958.
- Richards I. A.* The Philosophy of Rhetoric. New York, 1950.

## **ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОСТИ**

Проблемное поле обсуждения и выявления смысла, содержания и качества применения гуманитарных технологий в современной науке трудно локализовать в рамках какой-либо одной из существующих ныне познавательных стратегий<sup>1</sup>. Сами носители гуманитарных технологий (чаще всего это методологи, социологи, аналитики, консультанты, эксперты, политтехнологи и т. д.) не стараются идентифицировать себя с конкретной школой или признанной системой обучения, отсутствуют общепринятые и общеизвестные определения задействованных субъектов и объектов в данной предметной области. Поэтому понимание существа гуманитарных технологий выстраивается сегодня в пространстве ориентаций на узкоспециализированные интересы и стратегические установки групп специалистов-технологов, задействованных в различных сферах социальной инженерии, идеологии, рекламы, PR, имиджмейкинга или социально-культурного проектирования<sup>2</sup>. Можно было бы согласиться с тем, что в целом гуманитарные технологии должны применяться и использоваться тогда, когда перед исследователем ставится задача алгоритмизированного описания успешного опыта в гуманитарных областях с целью определения существующих принципов развития соответствующей организационной культуры, выявления оптимальных способов производства, фиксации и продвижения в ней инновационных смыслов, оценки эффективности получаемых результатов деятельности и выработки институ-

циональных рамок и коммуникативных стратегий самоорганизации гуманитарного знания в профессиональных сферах<sup>3</sup>.

Однако в таком интегрированном определении гуманитарных технологий многие специалисты видят ряд недостатков и угроз, которые позволяют им критически оценивать имеющийся опыт их применения и внедрения в деятельность современных профессиональных групп и сообществ. Данная критика в целом обусловлена анализом произошедших в XXI в. изменений в самой парадигме инновационной деятельности и появившихся новых форм ее организации.

Большинство аналитиков согласны с тем, что в XX в. гуманитарные технологии вышли на постановку широкого круга антропологических, культуротехнических и социотехнических задач, став одной из сфер приложения так называемой реальной политики<sup>4</sup>. Между тем международные эксперты уже не первый год по критерию технологического развития относят Россию к числу стран-маргиналов, которые принципиально не способны к восприятию технологических инноваций, разработанных в западных странах<sup>5</sup>. В статье известного либерального экономиста Джеффри Сакса разграничение «новой карты мира» производится уже не по формам и содержанию идеологий, но по технологическим параметрам социально-политического развития. Идея технологического развития, таким образом, становится в определенном смысле «скрытой формой идеологии технократического тоталитаризма»<sup>6</sup> западных стран. Приоритетами развития социальных систем маргинального, с точки зрения технологического развития, типа становятся по преимуществу политические технологии, индифферентные к содержанию и решению

проблем отдельного социума<sup>7</sup> и использующие в качестве стратегии власти так называемой «рекламно-идеологический менеджмент»<sup>8</sup>, базирующийся в своей основе на манипулятивных техниках. Такой взгляд на возможность эффективного использования гуманитарных технологий, закрытость в отношении восприятия западных технологических инноваций лишает, по мнению экспертов, Россию конкурентоспособности в международной социально-политической и экономической практике, остро ставя вопрос о правилах и рамках, задающих актуальные и потенциальные пространства для самоопределения и действия страны на мировой арене<sup>9</sup>.

Тем не менее необходимость вести разговор о гуманитарных технологиях остро назрела и осознается большинством современных теоретиков и практиков как наиболее перспективная и насущная в теории, методологии и стратегиях развития приоритетных направлений гуманитарного знания в целом.

По ряду принципиальных вопросов можно выделить своеобразный интеллектуальный «мэйнстрим», в рамках которого продолжаются споры о гуманитарных технологиях, гуманитарных и коммуникативных стратегиях, возможностях инновационного и технологического развития современных социальных систем<sup>10</sup>. Выделим внутри диалога российских и зарубежных ученых несколько таких проблемных блоков, понимание которых скорее объединяет различные исследовательские позиции, нежели ставит дискуссию о соотношении гуманитарных технологий и гуманитарного знания в тупик неразрешимых парадоксов. Отметим, во-первых, сложившееся общее представление о том, что в целом технологии не стоит понимать в смысле новой методологической ориентации, которая

станет жестко определять дальнейшее развитие гуманитарного знания: «реальных» языков описания научных объектов существует сегодня значительное множество, и в этом пространстве ученым необходимо самоопределиться и идентифицироваться относительно содержания собственных профессиональных областей<sup>11</sup>.

Во-вторых, применение технологий предполагает производство инноваций, относительно чего до сих пор не утихают споры в науке: вопрос о том, как отличить инновацию от ее противоположности, остроактуален. И здесь, позволю себе выразить такое мнение, на первый план учеными выводится проблематика оценки самой возможности научного познания: по сути, мы пребываем в эпохе креативности, но не творчества, т. е. скорее в пространстве поиска новых связей среди известного, нежели в процессе репрезентации инновационных смыслов.

В-третьих, под вопросом оказывается сама процедура рационалистического оформления предлагаемых решений, и уже, как следствие, «под подозрение» попадает само выстраивание каких-либо эффективных способов мыслить бытие в его онтологической «упаковке».

В-четвертых, позиции экспертов согласуются в том, что приемлемого социального проекта на будущее в мире не существует, поэтому характер разработки гуманитарных технологий в этом смысле становится приоритетной областью поиска, выбора установок и принятия перспективных решений во всех социально-значимых проектах и программах.

Все перечисленное дает возможность акцентировать внимание на определении места, сюжетах и анализе современной историографии как одной из коммуникативных стратегий современного гуманитарного знания.

Итак, на основе анализа существующего уровня обсуждения в науке проблематики, связанной с вопросами и проработкой содержательных характеристик гуманитарных технологий, можно прийти к следующему обобщающему выводу: современные гуманитарные технологии разрабатываются сегодня как ряд общенаучных стратегий, которые тематизируют общее проблемное поле в ряде смежных (социально-политических, экономических, культурных, образовательных и проч.) научных областях.

Среди ведущих стратегий научного выстраивания современных представлений о гуманитарных технологиях мы бы сегодня отметили следующие.

1. Гуманитарные технологии используются и востребованы в качестве проективной техники реализации определенного типа взаимодействия, направленной на поддержание социальных отношений, в основу которых закладываются базовые *ценностно-целевые* ориентации представителей групп интересов и элит того или иного из существующих современных социумов. В этом плане, как правило, говорится об идеологических, манипулятивных или же конвенциональных стратегиях публичной политики и оценивается «гуманитарный» потенциал последней по тому, насколько она институционально и легитимно справляется с возможностью политического и административного управления социальной системой в целом.

2. Гуманитарные технологии мыслятся как способ *трансляции информации*, здесь с помощью и посредством технологий вырабатываются оптимальные формы и качественные основания, которые бы могли позволить решать весьма актуальную на данный момент проблему дефицита или переизбытка информационных ресурсов, достигать эффективного их использования в различных

познавательных и социальных практиках, преследуя цель на поддержание «status quo», доверия и согласия в обществе, его стабильного в целом развития и существования.

3. Гуманитарные технологии формируются вокруг приоритетных форм и способов фиксации так называемых *поведенческих* стереотипов и соответствующих социальных ролей: чаще всего противоположные по смыслу, выделяются «репрессивный» и «либеральный» типы закрепления социального поведения. Первый, жестко определяющий сферу социального действия санкциями и предписаниями, тотально унифицирует политическую, культурную и т. п. социализацию и сами существующие в обществе формы деятельности. Второй тип, который в последние десятилетия ориентирован на продвижение «либеральных» приоритетов, собственно, все чаще называют «гуманитарным» в социальной практике поведенческих стратегий; в его основе – поиск новых возможностей для социальной кооперации, который основан на принципах диалога, свободы выбора и взаимной безопасности в «мультикультурализме» современности.

4. Целенаправленная коллективная деятельность людей на основе гуманитарного знания также становится одним из важных компонентов в развитии соответствующих технологий социального моделирования. Вопрос о производстве инноваций в гуманитарной сфере тесно связан с формами сценарного поведения людей в потребительском обществе, их способностями на психологическом и ментальном уровне производить и апробировать инновационные смыслы в поле собственной мыследеятельности. Между тем «массовизация» гуманитарной сферы вызывает опасения в том смысле, что символы и

образы приемлемого будущего социального развития для большинства ныне живущих не определены, и эта ситуация становится важной проблемой информационно-коммуникационных стратегий.

На основе данных предпосылок и промежуточных суждений перед нами встает важный вопрос, на который мы и попытаемся ответить далее: *как может выстраиваться взаимосвязь между современным исторически ориентированным знанием и существующими сейчас гуманитарными технологиями?*

Сразу оговорюсь, что в основу моих исходных установок положен принципиальный взгляд на развитие научно-исторического знания как преимущественно знания историографического. В этом смысле общее направление научно-исторических исследований в рамках исходных авторских представлений можно идентифицировать как задачу выстраивания на историографических основаниях социокультурного дискурса современности<sup>12</sup>. Признание последнего позволяет более тесно связать общий смысл развития исторического знания на рубеже XX–XXI вв. с теми представлениями, которые появились и сформировались примерно в тот же период времени, став доминирующими в различных направлениях научного, проектного и социально-инженерного мышления.

Повторюсь, зададимся вопросом: в чем проявляется взаимосвязь исторически ориентированного знания и гуманитарных технологий?

Думается, что таких способов взаимосвязи исторического знания и технологий на данный момент существует несколько, и раскрываются они через сложившиеся представления о характере, принципах, формах и содержании взглядов на саму природу *исторического*.

1. Достаточно очевидно, что историческое, по крайней мере начиная с XVI в., начинает мыслиться как определенный способ *самопознания* человека: центральным объектом исторического знания являлись человеческие действия в различных их проявлениях<sup>13</sup>, и, наряду с представлениями о священной и природной, человеческая история со временем стала центральной проблемой ученых-историков<sup>14</sup>.

2. Историческое закреплено как способ эмоционального отношения к наличествующей исторической действительности и форма внутренней жизни личности, определенное «чувство истории», важность переживаний, наряду с пониманием «себя в истории», еще и опыта «истории в себе».

3. Роль исторического всегда заключала в себе также способность ориентироваться в жизни, предрасположенность к благовидным поступкам и реализации жизненного смысла, целеполагания себя в мире и мира в себе на основе представлений о движении, становлении и развитии исторического процесса<sup>15</sup>.

4. Историческое также понималось как определенный способ самоценного существования, когда любовь к богам и своей истории давала возможность победить страх перед неизведанным и новым. То есть оно выступало своеобразным механизмом торможения и опоры против внезапных перемен и «инноваций», являясь на экзистенциальном уровне и личным, и коллективным «стабилизационным фондом», ресурс которого постоянно пополнялся из богатых запасов в кладовых прошлого, некоего «золотого века», предшествующего в целом настоящему<sup>16</sup>.

Определенным и важным шагом на пути понимания исторического стало изменение в установках и целях

приращения знания о прошлом. Постепенно в мировоззрении историков стали складываться и определяться лично ориентированные приоритеты в поиске и значении знания истории. Стало ясно, что «антикварный» (Ф. Ницше) смысл исторического уходит на второй план, а возможность и способность знания *всего в прошлом* своей страны, мира, цивилизации не является главным (существует насущная потребность в определенном виде знания о себе) – и что данные потребности весьма и весьма различны на уровне гендерных, поколенческих, культурных, интеллектуальных и иных предпочтений. Следовательно, перед обществом, человеком, индивидом впервые открывались возможности поиска оптимальных способов познания исторического – способов запечатлевания, актуализации и трансляции значимых исторических смыслов, – по своей сути поисков технологических, проективных, социально и политически ориентированных.

Как раз на данном этапе реализация потенциальных возможностей историографии становится ключевой и первостепенной, поскольку она начинает приобретать значение в том смысле, что могла быть помыслена как сфера возможности существования в настоящем некоторого комплекса *пред-правил, пред-установок, пред-назначений* для формирования в различных вариантах – гуманитарно, либерально, социально и т. д., – ориентированных личностей. В данном смысле значение приставки *пред-* позволяло «схватывать», упорядочивать и анализировать общественные состояния потребностей и существующих «горизонтов ожидания» в социуме, узнавать, на каком уровне, что и как воспринимается в качестве познаваемого и познания.

С момента выделения историографии в последней трети XIX в. как интеллектуального проекта классической раци-

ональности<sup>17</sup> он был основан на нескольких правилах, которые, независимо от субъекта познания, давали необходимое знание об объектах и процессах окружающего мира. Потребность в акте *субъективации* – субъекта познания, с одной стороны, и объекта познаваемого – с другой (определение приоритетов значимого и второстепенного для исследователя, исходя из прагматики угроз существования в различных смыслах и аспектах социального бытия), привела к переориентации самого процесса познания на интересы и значимые для субъекта формы. В результате для большинства историков первостепенным, наряду с существующими типами и способами понимания исторического, стало изучение источников и артефактов<sup>18</sup>.

Различение представлений о природе познаваемого и смысле процесса познания выстраивается к концу XIX в. преимущественно как историографическая рефлексия, институциональные рамки которой превращают в данный период развития исторического знания в мощный институт социализации личности и способ приращения позитивно значимых социальных смыслов. Со стороны складывающихся представлений историков относительно природы познаваемого в истории на первый план выходят дискуссии о приоритетах главного и второстепенного для развития исторического процесса какой-либо страны, континента, исторической области. (Российская наука на примере классической историографии разрабатывает географические и цивилизационные модели становления русской истории, на Западе становится значимой проблематика выстраивания различных систем социальных взаимосвязей и форм их организации – и т. д.)

Во взглядах историков на существо процесса исторического познания также отражаются произошедшие сдви-

ги в науке, что приводит к смене доминирующих ранее познавательных установок: центральными и дискуссионными становятся вопросы о качестве добывания исторического знания, причем дифференциация происходит по вектору отношения к историческому событию, качеству его содержания и наполнения (например, что важнее – типологическая повторяемость события или единичность). Далее возникают вопросы о специфике процесса познания, проблематика бесконечности или конечности его, с одной стороны, и его вариативность vs. инвариантность – с другой<sup>19</sup>.

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что историография как проектная форма управления социальностью к концу XIX в. становится определяющей стратегией и в так называемом технологическом смысле производства, хранения и трансляции получаемого знания. Также она делается центральным проблемным полем выработки оптимальных форм познавательной практики: превращается прежде всего в эффективный и профессиональный инструмент конструирования прошлого социально-исторической реальности и в этом смысле начинает корректировать традиционную историческую науку того времени. На данном этапе история и историография еще взаимопроверяемы и влияют друг на друга, но в главном они уже начинают «расходиться», а именно – в принципиальной позиции относительно того, что есть прошлое: способ фиксации или познавательная конструкция? На рубеже XIX–XX вв. историографическое знание эволюционирует в сторону своеобразного «отказа» от представлений о прошлом как единственно бывшем и инвариантном, вследствие чего оно стало развиваться в дальнейшем как важнейший элемент поддержания непрерывности процесса познания

и определяющий способ культурной трансляции исторического знания.

В XX в. историография, на наш взгляд, уже становится приоритетной формой развития исторической науки, она сохранила ряд своих черт от прошлого столетия, но не был забыт ею и магистральный путь на «радикализацию» отношения к прошлому как бывшему и ставшему, данные позиции только стали значительнее четче и определеннее. Именно применительно к XX в. мы можем говорить об историографии как об определенном типе гуманитарных технологий и носителе определенного качества гуманитарного знания. История «уступила» историографии в приоритетной сфере отношения к прошлому, существования прошлого как такового историография не признавала, прошлое стало пониматься исключительно технологично – как операция по его запоминанию, фиксации и трансляции с выяснением характера взаимосвязей прошлого с уже имеющимся и становящимся «настоящим». Анализ развития историографического знания в конце XX – начале XXI в. в значительной мере показывает, что прошлое понимается сегодня исключительно в качестве весьма определенных ситуационных и единичных решений, ценности прошлого по-прежнему уникальны, однако их значимость проглядывает лишь в череде мелких деталей<sup>20</sup>.

Такой результат и дальнейшая перспектива эволюции исторического знания удовлетворяет, конечно же, далеко не всех, более того, самые радикальные критики утверждают, что последние два десятилетия развития социальных и гуманитарных наук можно охарактеризовать как «устойчиво неблагоприятную динамику», следствием которой в целом стала констатация безвыходного положения кризиса интеллектуальной и социальной парадигмы<sup>21</sup>.

В этом смысле общий смысл и результат поворота исторической науки к историографии, как и прежде, представляет сегодня достаточный интерес, поскольку позволяет глубже проникнуть в содержательные и смысловые основания результатов развития научно-исторического знания и образования, которые вполне отчетливо определились за последние десятилетия. Можно со всей ответственностью констатировать, что на первый план для историков выступила абсолютная самоценность изучения современности. Качество, смысл и образ исторической науки стал все больше зависеть от того способа восприятия прошлого, которое необходимо объясняет и оправдывает целесообразность восприятия настоящего, точнее – базовая историзация опыта прошлого стала определяться возможностями познания, интерпретации и переинтерпретации современности.

То, что понимание истории как разворачивающегося во времени процесса становления социального бытия человечества предполагает ее рассмотрение и описание через деятельность людей, ее условия, средства, артефакты и т. д., вполне понятно. Однако в таком контексте проблема отношения к прошлому оказывается шире проблемы отношения людей к историческим «памятникам». Вместо причинного объяснения истории сегодня предлагается понимание исторического как раскрытия смыслов, лежащих в основе действий людей (исходно определяющими здесь для историков, хотя и не всегда эксплицитно на уровне профессиональной рефлексии, используются наработки социологов и социальных философов, касающиеся «теории социального действия», «рационального выбора», теории коммуникативного действия и т. д.), и интерпретации данных смыслов. Исследовательский нарратив, та-

ким образом, выстраивается не вокруг самих исторических событий, а вокруг их интерпретации сообществом исследователей.

В выстроенной интеллектуальной конфигурации можно говорить опять же о том, что история моделируется, прежде всего и в главном, как историография. Поэтому на сегодняшний день научно-историческое знание зависит и в дальнейшем будет определяться тем, каким станет приток инноваций в историографической сфере.

Для таких суждений уже сейчас можно найти вполне приемлемые основания<sup>22</sup>, высказываемые относительно состояния, рамок и перспектив феномена историографической культуры.

1. Сфера профессионализма ученого в исторической науке все больше определяется качеством его профессиональной культуры, которая выражается в основе – характером и качеством культуры историографической.

2. Сегодня современная историографическая культура предоставляет профессиональному историку единственно приемлемые концептуальные рамки компетенции, которая обуславливает для него стратегию идентификации и выбора в интеллектуальном поле состязательности научно-исторических объектов.

3. Историографическая культура гарантирует, выступая в качестве открытой интеллектуальной системы, равноправие и полифоничность сосуществования различных языков описания научно-исторических объектов и взаимодействие соответствующих интеллектуальных традиций.

Таким образом, вполне естественно и логично утверждать, что признание *коммуникативной природы историографического* – базовое свойство определившегося поворота к данной самостоятельной научной дисциплине в целом.

Историография сегодня представляет собой своеобразный канал коммуникации современного исторического знания и обуславливает существование определенного типа научно-исторической (также коммуникативной по своей природе) рациональности.

В смысловом поле коммуникативной рациональности историографического можно выделить следующие определяющие стратегии: 1) проработка современных существующих языков самоописания исторической науки и анализ историографических основ выстраивания социокультурного дискурса современности; 2) решение задач саморепрезентации историографической культуры в существующих типах и способах интерпретаций исторического; 3) внимание к историографическому процессу как смене определенных интеллектуальных состояний развития историографической культуры в соответствии с насущными задачами историзации текущей современности относительно активно «музеефицирующегося» прошлого социально-исторической реальности<sup>23</sup>.

Конституирующей основой для задач выстраивания на историографической основе социокультурного дискурса современности также может служить понимание особого места историографической школы в современной отечественной науке как совмещающей в себе одновременно два определяющих качества – исследовательского коллектива и научно-образовательной школы. Начиная с XIX в. это и есть две фундаментальные функции науки как вида дискурса – анализ существующих современных инновационных гуманитарных технологий применительно к сфере социальных наук и выработка на основе их исследования соответствующих актуальных образовательных практик.

Поэтому рассматривать современную историографию как важную коммуникативную стратегию функциониро-

вания гуманитарных технологий далее следует в контексте произошедших изменений, которые непосредственно затронули и сферу отечественного исторического образования. Интеллектуальные основания, на которых может удасться *проект современной историографии как определенного типа гуманитарной стратегии*, были нами в общих чертах определены выше, однако возникает вопрос о том, как реализовать заявленные установки в прагматике и практике учебного процесса?

Ответ на данный вопрос требует от нас вернуться к размышлениям о важности историографии как обучающей и развивающей стратегии современного историка.

Первое, с чем сталкивается студент исторического факультета, который начинает профессионально изучать историческую науку, – это то, что специфика современного исторического образования со всей очевидностью предусматривает необходимость освоения целого блока дисциплин, которые чрезвычайно важны для формирования его *профессиональной культуры*.

Разобраться в том, что на сегодняшний день представляет собой гуманитарное знание, – весьма сложная и трудоемкая задача даже для выдавших виды профессиональных специалистов по истории. В этом смысле для большинства ученых, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в сфере истории, *центральным компонентом профессионализма* в интеллектуальной деятельности служит способность к *самостоятельной* постановке и решению исследовательских задач. Более того, умение воспринимать исторический материал как систему поставленных и *определенным образом* решенных задач является важной предпосылкой творческого отношения ко всему процессу обучения в целом.

При кажущейся естественности и легкости в реализации данной установки именно с нею связаны затруднения, которые нередко испытывают даже, как я уже сказал, опытные исследователи. О каких трудностях идет речь? Отмечу два обстоятельства.

Очень часто происходит так, что в результате исследовательской работы представленный материал, собранный и оформленный автором, оказывается «сильнее его», и итоговая работа превращается в простое описание фактического материала. Этот тип работ можно отнести к тому разряду «исторических реконструкций», которые *не несут* в себе собственно *нового* научного знания, но выполняют ряд предметно-практических задач – создается, например, определенный материальный предмет, – до некоторых пор это обычная диссертация по архивоведению или государственным учреждениям.

Может проявиться также и *другая* крайность, когда историк произвольно вмешивается в содержание изучаемых процессов и в итоге – излишне осовременивает и модернизирует их. При этом само историческое сочинение теряет все свое своеобразие и становится всего лишь *обработанным вариантом современности*.

Между тем со времени профессионализации исторического знания историки пытаются избегать названных крайностей, для чего каждое новое поколение стремится по-своему решить две тесно взаимосвязанные проблемы.

*Первое.* Что *первично* в профессиональной деятельности историка: его замысел (изначально принятая идея) или фактический материал, который ему приходится исследовать?

*Второе.* Что определяет *качество* исследования: представительность эмпирического материала (максимальное количество отражающих объект исследования материаль-

ных свидетельств и носителей прошлого) или же оригинальность теоретических основ исследования?

В последнее десятилетие эти традиционные вопросы дополнились еще одним, не менее острым и актуальным.

*Третье.* Может ли научное знание формироваться при отсутствии единой теории (генерализирующей идеи), или такая идея должна быть непременно выработана (или найдена)?

Таким образом, уже сам факт устойчивости подобных вопросов, их постоянная повторяемость и неизменная настойчивость попыток их решения научным сообществом подтверждают тезис о том, что профессионал-историк не просто имеет дело с *различными типами исторического знания*, но должен иметь представление об их своеобразии, характере взаимодействия и профессиональном использовании.

Практика освоения профессиональной культуры современного историка непосредственно связана со своеобразием историографических процессов, которые развернулись у нас в стране в 1980–1990-е гг. и которые в целом способствовали тому, что проблематика гуманитарных технологий вошла в разряд первоочередных и перспективных интеллектуальных проектов в сфере отечественной исторической науки.

Во второй половине 1980-х гг. советская историческая наука столкнулась с необходимостью масштабного интеллектуального выбора. В общих чертах содержание данного выбора сводилось к явно обозначившейся перед научной корпорацией альтернативе: *продолжать ли ставить и решать актуальные для профессионального сообщества научные проблемы на основе сложившейся интеллектуальной традиции или менять саму традицию?*

В понимании историографической природы и смысла этой интеллектуальной альтернативы в современной науке отчетливо проступают две приоритетные линии.

Одну из них можно определить как *внутринаучную*: ее сторонники основным требованием при изучении исторической науки выдвигают исключительное внимание к внутренней динамике развития науки на основе присущей ей логики (так называемым имманентным законам развития научно-исторического знания). Другая линия – *внешняя*, приверженцы которой предпочитают рассматривать изменения в исторической науке, исходя из анализа внешних по отношению к научно-историческому знанию факторов (социально-политических, идеологических и др.).

В зависимости от близости к названным методологическим установкам российские историки неодинаково воспринимают и само существо открывшейся в отечественном историографическом пространстве альтернативы. По-разному они оценивают и последствия интеллектуальных изменений в современной отечественной исторической науке.

Но в последнее время все активнее проявляет себя также и *третье* направление научных поисков: преодоление *крайностей* названных подходов в оценке развития историографического знания. В чем же его суть? Процесс возникновения нового исторического знания понимается последователями данного направления в качестве диалектического взаимодействия как сознательных, так и бессознательных, рациональных и интуитивных, логических и психологических факторов, которые равноценно участвуют в становлении, развитии и формировании исторического познания в рамках определенного типа профессиональной культуры.

На чем данный подход к открывшейся в отечественной историографии в конце 1980-х гг. альтернативе базировался? Здесь имеются следующие основания:

- *во-первых*, радикальные изменения отечественного исторического знания на рубеже 1980–1990-х гг. были частью глобальных *общекультурных трансформаций* в стране;

- *во-вторых*, характер изменений в различных сферах социального познания в данный период позволяет историкам на первый план выделить *исследовательскую рефлексию* как наиболее кардинальный способ обобщения и научной критики социально-политических изменений в интеллектуальной сфере;

- *в-третьих*, изменение в научном творчестве стало частью общих изменений в сфере *общественного сознания*;

- *в-четвертых*, утвердившийся *переход* в научной практике социального познания от преимущественно *внеаучной* определенности к *внутриаучной* способствовал созданию интеллектуального пространства, в котором отечественные ученые, наконец, могли заняться поиском *единого основания* в развитии гуманитарных наук.

Данные наблюдения также актуализируют рассмотрение проблемы применения гуманитарных технологий в *отечественной историографии 1990-х гг.*

Итак, в историографии 1990-х гг. произошли значительные изменения.

1. Прежняя историография, определяющая тип, способ и функции отечественного социального познания в советское время, оказалась интеллектуально деформированной. Ее место занял сложно структурированный социально-политический нарратив, в котором элементы *идеального* и *реально-исторического* были тесно переплетены и

взаимообусловлены (изменение отношения к проблеме современного историописания и способам осмысления исторического прошлого).

2. В историографической практике современных историков все больше находит признание *феномен конструирования прошлого* (процесс «выборной» организации прошлого), меняются критерии и принципы анализа и интерпретации данной интеллектуальной практики.

3. В новом поле историографической состязательности стало возможным взаимодействие, диалог разных историографических культур в единое пространство поиска новой исторической парадигмы восприятия новейшей истории.

Таким образом, в перечисленных выше подходах и оценках историографической ситуации середины 1980–1990-х гг. отчетливо видно, что отечественная наука представляет собой сегодня *открытую плюралистическую систему*, в которой господствующие теории вынуждены мириться с существованием альтернативных научных программ, вносящих некоторую противоречивость в научную жизнь.

В этом и многом другом современному историку необходимо, как видим, разобраться, чтобы непосредственно приступить к собственному ремеслу, т. е. фактически он должен, помимо того, что сформировать у себя представления о некоторых существующих концепциях и теориях, принятых в современной науке, уметь выбрать наиболее приемлемую для реализации своего исследовательского интереса, должен также уметь различать в них (теориях) ключевые проблемы, которые составляют передний край современной исторической науки.

Современные представления о сущности, возможностях и перспективах исторического познания в целом

включают в себя и философскую метапозицию, касающуюся некоторых требований, запросов и надежд, которые, вообще говоря, люди пытаются реализовать с помощью исторического знания, так или иначе выражающего их общественные и личностные интересы.

Суть данных вопросов к истории в самом общем плане сводится к пяти «детским» вопросам (Н. С. Розов)<sup>24</sup>:

1. Что и как вызывает события и *изменения* в истории? (Проблема: динамика истории.)
2. На какие части во времени и пространстве делится история? (Структура.)
3. В каком направлении, как и почему движется история? (Ход истории.)
4. В чем состоит смысл истории? (Понятно.)
5. Каково наше место, роль и предназначение в истории? (Этико-практическое самоопределение.)

Как отмечает Н. С. Розов, из приведенного вопросника видно, что наиболее *живыми* оказываются у нас в отечестве вопросы первый и второй, т. е. то, что постоянно у нас решается в рамках публицистики: осмысление причин движения и возможностей перспективного развития, особенно в переломные эпохи. Между тем остальные вопросы, которые ставятся комплексно и в ряде сложнейших смежных дисциплин – философии истории, методологии истории, антропологии, психологии, социологии и т. д., – требуют своего осмысления на поле исторической науки.

Внутрицеховые проблемы различных гуманитарных дисциплин требуют, таким образом, своего комплексного осмысления и системного подхода, поскольку – в обозримом идеале – нас постоянно ожидает и подстерегает постоянно возникающая ситуация *мировоззренческой неопреде-*

*ленности* и *социальной тревоги*, варианты которых можно без труда определить и в современном (казалось бы, строго научном и рациональном) академическом сообществе. В определенные периоды алармизм проявляется на уровне массового исторического сознания и приводит к так называемым деформациям социальной памяти или к тому, что ученые традиционно именуют кризисом исторического сознания в обществе.

В последнее время термин *травма* все чаще применяется не в качестве психоаналитического, а приобретает свое звучание в широком историческом контексте. Мы встречаемся с ним тогда, когда описываются определенные сложные аберрации или искажения в специфике восприятия и осмысления именно исторического прошлого.

Хотя принцип *искажения* в восприятии исторической реальности изменяется от поколения к поколению и в каждом случае обусловлен вполне понятными причинами, травма в историческом смысле слова раскрывает нам то, что называется конфликтом между: произошедшим событием, его официальной версией и фантазмами самого травмированного. Так переживается опыт ВОВ, феномен Холокоста, опыт недавнего строительства социализма в рамках выхода из коммунистического проекта. И в том, и в другом случае мы сталкиваемся с феноменом «искаженной памяти», когда нарушается преемственная связь с прошлым, преемственность памяти, а это, в свою очередь, требует определенной детравматизации социальной памяти.

В этом смысле историография как гуманитарный проект и технология актуален для современного историка по нескольким основаниям:

- во-первых, как обучающая и развивающая технология историография способствует усвоению существующих

традиций исторического познания, прежде всего знакомя историка со сложившимися и сосуществующими интеллектуальными структурами и культурами «вопрошания» исторического, социальной и личностной укорененностью «вопросов историка»<sup>25</sup>. При этом последние, пожалуй, имеют даже более важное значение для развития исторической науки, нежели приемлемые ответы и получение профессиональных результатов в данной сфере;

- во-вторых, обязательность и вариативность современной историографии позволяют историку различно воспринимать само историческое и выбирать для себя приемлемые формы его постижения. Историографию можно изучать как историческую библиографию (во многом это наследие так называемого репрессивного сознания), как процесс производства научных открытий в истории (позитивистски, ориентируясь на прогресс научного знания), либерально – как историю исторической мысли, наконец, историографию можно воспринимать и как особого вида проект интеллектуальной и аналитической истории, и даже постмодернистски, с доминантой деконструкции всего поля исторического;

- в-третьих, характер условий включения новых средств в содержание познавательной практики конкретного историка зачастую определяет уровень самой научной рефлексии и качество ее развития в рамках становления истории исторической науки на определенном этапе<sup>26</sup>. Само возникновение историографических представлений как особого *эпифеномена*<sup>27</sup> исторического творчества позволяет лучше понять *логику* развития научно-исторического знания в предшествующий период. Со временем такие научно-исторические наблюдения и оценки приобретают все более самостоятельное значение, прини-

мая вид научной *саморефлексии* в рамках *истории историографии*: в постановке вопроса о возможности *осмысления внутри научной профессии логической структуры* не самого исторического процесса, но *генезиса научно-исторических исследований в совокупности всех составляющих его сторон* (опосредованно вбирающих в себя и сам исторический процесс).

Таким образом, еще раз подчеркну, что проект курса «Современная историография как гуманитарная технология» является, на наш взгляд, наиболее адекватным для того, чтобы попытаться выразить на сегодняшний день смысл, качество и содержание интегрированного опыта понимания сути происходивших и происходящих изменений в сфере исторического знания, задействовав актуальный коммуникативный и технологический ресурс развития современной гуманитаристики.

### Примечания

<sup>1</sup> Универсальный ключ. Анатолий Левенчук и Михаил Гринфельд // Новости гуманитарных технологий: экспертно-аналитический Портал о рынке гуманитарных технологий в России и за рубежом. [М.?], 2006. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/127>, свободный.

<sup>2</sup> См.: Щедровицкий П. Гуманитарные технологии и реальная политика // Новости гуманитарных технологий: экспертно-аналитический Портал о рынке гуманитарных технологий в России и за рубежом. [М.?], 2006. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/70>, свободный.

<sup>3</sup> См. статью Евгения Смирнова, заместителя председателя Экспертного совета по проблемам инновационной политики при Совете Федерации ФС РФ: Смирнов Е. Россия на распутье: конкурентоспособность или отказ от амбиций? // Новости гуманитарных технологий: экспертно-аналитический Портал о рынке гуманитарных технологий в России и за рубежом. [М.?], 2006. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/54>, свободный.

<sup>4</sup> Щедровицкий П. Указ. соч.

<sup>5</sup> Смирнов Е. Указ. соч.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Универсальный ключ...

<sup>8</sup> Дацюк С. Коммуникативные стратегии. [Киев], [б.г.] Режим доступа: [http://www.uis.kiev.ua/discussion/communicative\\_strategy.html](http://www.uis.kiev.ua/discussion/communicative_strategy.html), свободный.

<sup>8</sup> См.: Переслегин С. Самоучитель игры на мировой шахматной доске: законы геополитики // Классика геополитики. М.; СПб., 2002.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> См.: Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. Теория социальных технологий: Учеб. пособие. Киев, 2004. С. 499–593.

<sup>11</sup> См.: Елисеев С. М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // Новosti гуманитарных технологий: экспертно-аналитический Портал о рынке гуманитарных технологий в России и за рубежом. [М.], 2006. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/727>, свободный.

<sup>12</sup> См.: Лукьянов Д. В. Эволюции интеллектуальных оснований научно-исторического знания в отечественной историографии второй половины 1980–90-х гг.: Автореф. дис... канд. ист. наук. М., 2001.

<sup>13</sup> См. подробнее: Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 1. СПб., 2003. С. 11–69.

<sup>14</sup> В XX в. сторонник философии всеединства Л. П. Карсавин выразил данную идею в предельно четкой формулировке: «Содержание истории – человечество как всеединый, в частности же, всевременной и всепространственный, развивающийся субъект». (Карсавин Л. П. Философия истории. СПб., 1993. С. 88.) Историческая наука при этом определялась им прежде всего как «своего рода самосознание человечества». (Там же. С. 136.)

<sup>15</sup> См., напр.: Хвостов В. М. Теория исторического процесса. Очерки по философии и методологии истории. Курс лекций. М., 1919. Гл. II.

<sup>16</sup> См.: Лосев А. Ф. Античная философия истории. М., 1977.

<sup>17</sup> О критериях рациональности, являющихся общими для всех этапов развития науки, а также об исторической эволюции различных типов рациональности в науке см.: Пружинин Б. И. Рациональность и историческое единство научного знания. М., 1986; Степин В. С. Становление идеалов и норм постнеклассической науки // Проблемы методологии постнеклассической науки: Сб. ст. / Отв. ред. Е. А. Мамчур. М., 1992. С. 3–16; Отечественная философия науки: предварительные итоги. М., 1997. Гл. IV.

<sup>18</sup> Савельева И. М., Полетаев А. В. Указ. соч. Гл. 6.

<sup>19</sup> Савельева И. М., Полетаев А. В. История как теоретическое знание // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. Вып. 3. М., 2000. С. 15–33.

<sup>20</sup> См.: Историк в поиске. Микро- и макроподходы к изучению прошлого: Доклады и выступления на конференции 5–6 октября 1998, Москва. М., 1999.

<sup>21</sup> *Копосов Н.* Хватит убивать кошек. Критика социальных наук. М., 2005. С. 234, 238.

<sup>22</sup> *Ястребицкая А. Л.* Культурное измерение историографического. (Предисловие) // Культура и общество в Средние века – раннее Новое время. Методология и методики современных зарубежных и отечественных исследований: Сб. аналитич. и реферат. обзоров. М., 1998. С. 33.

<sup>23</sup> *Люббе Г.* В ногу со временем. О сокращении нашего пребывания в настоящем // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 94–113; Лукьянов Д. В. Историзация современности: селекция прошлого в социальном познании конца 1980 - начала 1990-х гг. // «Новая Россия»: Власть, общество, управление в контексте либеральных ценностей: Материалы междунар. конф. Москва, 22 марта 2004 г. М., 2004. С. 56–62.

<sup>24</sup> *Розов Н. С.* Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены. М., 2002. С. 31–36.

<sup>25</sup> См.: *Про А.* Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 81–102.

<sup>26</sup> Изменения качества отечественной историографической рефлексии в зависимости от постепенно меняющегося типа научной онтологии видны на примере дискуссий о периодизации истории советской (затем – российской) исторической науки. См.: *Берхин И. Б., Ким М. П.* О периодизации истории советского общества // Вопросы истории. 1954. № 10; К вопросу о периодизации истории советского общества. (Дискуссии и обсуждения) // Вопросы истории. 1955. № 3; История СССР. 1960. № 1, 3–6; 1961. № 1–4, 6; 1962. № 2; *Игнатенко Т. А.* Проблемы периодизации отечественной историографии в советской исторической науке // История и историки. М., 1981; *Шикло А. Е.* К вопросу о периодизации российской исторической науки // Историческое познание: традиции и новации: Тезисы Международной теоретической конференции. Ижевск, 26–28 октября 1993. Ч. 1. Ижевск, 1993.; *Камынин Д.* К вопросу о периодизации отечественной историографии XX века // Отечественная и всеобщая история: методология, источниковедение, историография: Материалы научной конференции. Брянск, 1993. С. 79–83 и др.

<sup>27</sup> *Колесник И. И.* Проблема генезиса историографических знаний в свете новейших исследований по методологии истории науки // Теоретико-методологические вопросы развития советской исторической науки: Межвуз. сб. науч. тр. / Под рук. Н. П. Ковальского. Днепропетровск, 1987. С. 134.

## Литература

*Берхин И. Б., Ким М. П.* О периодизации истории советского общества // Вопросы истории. 1954. № 10.

*Дацюк С.* Коммуникативные стратегии // [http://www.uis.kiev.ua/discussion/communicative\\_strategy.html](http://www.uis.kiev.ua/discussion/communicative_strategy.html) // <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/127>

*Елисеев С. М.* Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/727>

*Игнатенко Т. А.* Проблемы периодизации отечественной историографии в советской исторической науке // История и историки. М., 1981.

Историк в поиске. Микро- и макроподходы к изучению прошлого. Доклады и выступления на конференции 5 - 6 октября 1998, Москва. М., 1999.

К вопросу о периодизации истории советского общества. (Дискуссии и обсуждения) // Вопросы истории. 1955. № 3.

*Камынин Д.* К вопросу о периодизации отечественной историографии XX века // Отечественная и всеобщая история: методология, источниковедение, историография. Материалы научной конференции. Брянск, 1993.

*Карсавин Л. П.* Философия истории. СПб., 1993.

*Колесник И. И.* Проблема генезиса историографических знаний в свете новейших исследований по методологии истории науки // Теоретико-методологические вопросы развития советской исторической науки. Межвуз. сб. науч. тр. / Под рук. Н. П. Ковальского. Днепропетровск, 1987.

*Копосов Н.* Хватит убивать кошек. Критика социальных наук. М., 2005.

*Лосев А. Ф.* Античная философия истории. М., 1977.

*Лукьянов Д. В.* Историзация современности: селекция прошлого в социальном познании конца 1980 – начала 1990-х гг. // «Новая Россия»: Власть, общество, управление в контексте либеральных ценностей: Материалы междунар. конф. Москва, 22 марта 2004 г. М., 2004.

*Лукьянов Д. В.* Эволюции интеллектуальных оснований научно-исторического знания в отечественной историографии второй половины 1980–90-х гг. Автореф. дис... канд. ист. наук. М., 2001.

*Люббе Г.* В ногу со временем. О сокращении нашего пребывания в настоящем // Вопросы философии. 1994. № 4.

Отечественная философия науки: предварительные итоги. М., 1997. Гл. IV.

*Переслегин С.* Самоучитель игры на мировой шахматной доске: законы геополитики // Классика геополитики. М., СПб., 2002.

*Про А.* Двенадцать уроков по истории. М., 2000.

*Пружинин Б. И.* Рациональность и историческое единство научно-го знания. М., 1986.

*Розов Н. С.* Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены. М., 2002.

*Савельева И. М., Полетаев А. В.* Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 1. С. 11–69.

*Савельева И. М., Полетаев А. В.* История как теоретическое знание // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. М., 2000. Вып. 3.

*Смирнов Е.* Россия на распутье: конкурентоспособность или отказ от амбиций? // <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/54>.

*Степин В. С.* Становление идеалов и норм постнеклассической науки // Проблемы методологии постнеклассической науки: Сб. ст. / Отв. ред. Е. А. Мамчур. М., 1992.

*Сурмин Ю. П., Туленков Н. В.* Теория социальных технологий: Учеб. пособ. Киев, 2004.

Универсальный ключ. Анатолий Левенчук и Михаил Гринфельд / <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/127>

*Хвостов В. М.* Теория исторического процесса. Очерки по философии и методологии истории. Курс лекций. М., 1919. Гл. II.

*Шикло А. Е.* К вопросу о периодизации российской исторической науки // Историческое познание: традиции и новации. Тезисы Международной теоретической конференции. Ижевск, 26 - 28 октября 1993. Ижевск, 1993. Ч. 1.

*Щедровицкий П.* Гуманитарные технологии и реальная политика // <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/gtmarket/2006/70>

*Ястребицкая А. Л.* Культурное измерение историографического. (Предисловие) // Культура и общество в Средние века - раннее Новое время. Методология и методики современных зарубежных и отечественных исследований. Сб. аналитич. и реферат. обзоров. М., 1998.

*Л. Л. Федорова*

## ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ И ГРАММАТИКА ДИАЛОГА

*Последнего слова не бывает.*

С. Моэм

### На пути к диалогической лингвистике

Современный мир, разобщенный государственными границами, языками, религиями, распрями и войнами, тем не менее в процессе глобального гуманитарного движения к объединению стремительно осваивает стратегии коммуникации, взаимопонимания, кооперации. Проблемы повышения эффективности коммуникации, достижения успеха в таких сферах практической деятельности, как пропаганда, реклама, переговоры, избирательные кампании, поп-культура, шоу-бизнес, требуют изучения природы и механизмов коммуникации.

Изучение законов коммуникации, диалога оказывается одной из приоритетных научных задач, решаемых междисциплинарными методами. Со 2-й половины XX в. активно развиваются направления, исследующие процессы коммуникации как в техническом, так и в семиотическом, социальном, психологическом, лингвистическом отношениях. К настоящему времени сложился ряд направлений, таких как теория речевых актов, этнография речи, дискурс-анализ, конверсационный анализ, теория речевой коммуникации, теория речевых жанров, теория межкультурной коммуникации, занимающихся изучением практики речевого общения, его форм и функций, условий успешности и эффективности. В их кругу грамматика диалога представляет собой один из подходов к описанию

речевого взаимодействия с учетом социально-психологических оснований теории речевой коммуникации и в общем контексте функциональной лингвистики.

В отечественной лингвистической традиции научное изучение диалога заложено в 20-е гг. XX в. работами Л. П. Якубинского, В. Н. Волошинова, М. М. Бахтина. Для зарубежных исследований поворот к проблемам коммуникативной лингвистики осуществлялся с 60-х гг. XX в. в русле формировавшейся в США социолингвистики, этнографии речи, «социальной драматургии» И. Гофмана. Это был идейно обоснованный перенос акцентов: от структуры к функции, от языковой компетенции к употреблению, от идеального говорящего к речевому коллективу, от языка «в самом себе и для себя» к языку в широком социальном контексте. Работы Дж. Гаперца, Д. Хаймза, У. Лабова, Дж. Фишмана, С. Эрвин-Трипп ознаменовали бурное начало американской социолингвистики. Для зарубежных работ последних лет характерно понимание диалогизма как глобального отношения в научной парадигме, восходящее к идеям Бахтина, Волошинова, Выготского и еще более расширяющее поле исследований: от «языка в самом себе» к изучению «языка в нас» и далее – «нас в языке» (по удачному выражению М. Л. Макарова [Макаров, 2003, 242], ср. также название книги Д. Таннен: «Ты просто меня не понимаешь. Женщины и мужчины в диалоге» [Таннен, 2005]).

В этом русле можно рассматривать и теорию социальных представлений С. Московичи, и лингвистическую теорию вежливости Браун и Левинсона, и гендерную лингвистику Д. Таннен и Дж. Коатс, и провозглашенную шведским исследователем П. Линеллом диалогическую лингвистику.

Формулируя в соответствии с принципом диалогичности Бахтина теоретическую установку диалогической лингвистики, Линелл пишет: «В диалогизме отношение к *другому*, в терминах ответности, ответственности и адресованности, является фундаментальным. Диалогическая лингвистика должна бы быть <...> теорией лингвистической практики, возможно, отдавая предпочтение языку речевого взаимодействия» [Линелл, 2005]. Надо отметить, что в отечественной лингвистике изучение живой разговорной речи имеет давнюю традицию. Проведена значительная работа по изучению жанров речи (публикации материалов конференции «Жанры речи» в Саратове в 1990-е гг.), по описанию функциональных особенностей речи и изменений в русском языке конца XX столетия (публикации Ин-та рус. яз. РАН: Русский язык конца XX столетия. Русский язык сегодня. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация). Тем не менее о создании диалогической лингвистики говорить пока еще рано.

### **Исходные понятия: коммуникация, общение, диалог**

Представляется, что подход к лингвистическому изучению диалога должен осуществляться в широком социально-психологическом контексте, он не может ограничиваться лишь наблюдением частных фактов языкового употребления. Предлагаемая модель диалога предполагает рассмотрение языковых фактов в структуре общения, понимаемого как взаимодействие, воздействие, сообщение и самовыражение.

Здесь необходимо уточнить содержание исходных терминов. В разных научных областях в близких смыслах используется ряд понятий: *коммуникация, общение, диалог*. Термин *коммуникация* пришел в лингвистику из семиотики и информатики, где его первоначальное значение

(communication – связь) было распространено на сам процесс передачи сообщения. Модель коммуникации Шеннона-Уивера, разработанная в 1949 г., представляет процесс передачи сообщения, закодированного в цепочку сигналов, от источника информации к ее приемнику. Термин *диалог* имеет риторическую природу, восходящую к рассуждениям античных философов; первая его модель, включающая оратора, предмет речи и слушателя – конечную цель речи, принадлежит Аристотелю. *Общение* как научный термин используется в основном в современной отечественной психологии, исследующей как вербальное, так и невербальное взаимодействие людей. Но часто термины *коммуникация* и *общение* употребляются как синонимы, а термину *диалог* приписывается широкий метафорический смысл.

Под *коммуникацией* мы будем понимать процесс передачи информации по каналу связи, т. е. с учетом (средств) его обеспечения. Для речевой коммуникации этими необходимыми средствами являются *канал связи* и *код*. Коммуникация может рассматриваться как один из семиотических процессов, объектом которых является информация, заключенная в знаки, – *сообщение* (другие семиотические процессы – создание информации, ее извлечение, обработка информации). Код обеспечивает знаково-символьный способ передачи сообщения. Каналы связи, освоенные в настоящее время, расширяют возможности дистантной коммуникации. Новые средства коммуникации порождают в современной разговорной практике новые формулы прощания как разрыва контакта: «До связи!», «Будь на связи!» (интересно, что и вместо привычного «До свидания» все чаще говорят «Увидимся» и даже «Услышимся» с акцентом на слуховом канале связи).

*Общение* будет пониматься как процесс взаимодействия между людьми (и животными) с целью установления и поддержания контакта. Этот процесс может быть как знаковым, так и незнаковым (обмен взглядами). Знаковое общение может иметь словесную (вербальную) форму, а также представлять собой обмен жестами или поступками (преподнесение подарка, угощение, подзатыльник или шлепок). Более того, общение может происходить одновременно по нескольким каналам, и реально именно так и происходит, потому в общении нам важны и слово, и улыбка, и жест, и молчание.

Если коммуникация предполагает линейную или сетевую (с узлами) связь от источника к адресату (можно вспомнить название почтового отделения – «узел связи»), то общение не однонаправлено, а взаимонаправлено; оно подразумевает круг «своих», сформировавшийся на основе того общего, что их объединяет. Способы распространения информации в таком кругу не обязательно линейны, можно себе представить погружение в информационное пространство (как «заражение», по Фрезеру), «тусовочный», случайный обмен и волновое распространение слуха-сплетни. Круг может быть узкий (ближний) и широкий, вплоть до формального объединения малознакомых людей. В последнем случае возрастает роль совместных ритуалов поддержания общности.

Если для коммуникации уже привычна метафора сети, паутины, то для общения годится образ круга и даже бублика. Метафора общения-бублика показывает неважность и даже необязательность информационной «начинки» в самом процессе; обмен улыбками при встрече, молчаливый совместный перекур – это уже полноценное общение. Хотя именно сформулированное языковыми средствами сообщение представляет рациональное содержание общения.

*Диалог* иногда понимают как разговор двоих, традиционно закрепилось его противопоставление в этом значении *монологу* – речи одного лица – и *полилогу*, в котором участвуют несколько человек. Однако на самом деле *диалог* происходит от греческого *dia-logos*, где *dia* – ‘через’, *logos* – ‘слово’, т. е. буквально означает ‘*через-словие*’. Внутренняя форма выделяет признак очередности. Если говорить об образной метафоре диалога, можно сказать, что из речей мы сплетаем косичку – беседу, которая тянется и вьется, пока мы вместе и есть о чем поговорить.

Диалог – наиболее близкий к языку термин из трех рассматриваемых. Он может пониматься и как процесс, и как его результат – текст, в создании которого приняли участие несколько субъектов. Именно языковая форма и интерсубъективность, коллективность создания составляют его конструктивный смысл (*переговоры, пересуды*). Под диалогом будем понимать языковую форму речевого взаимодействия двух или нескольких участников.

В последнее время понятие диалога расширилось, мы употребляем обороты «диалог культур», «диалог традиций», «диалог времен», подразумевая взаимодействие равноправных участников в создании общего результата, но подчеркивая особенность, инакость каждой позиции; общей при этом оказывается и рамка, контекст взаимодействия, определяемая интерпретатором в поисках смысла. Несовпадение позиций участников создает внутренний драматизм, способствующий развитию диалога. Но даже при полной гармонии и согласии диалог может продолжаться за счет развития темы, изменения знания о мире и, в конечном счете, самого мира. В этом смысле в диалоге нет последнего слова, была бы воля к общению.

## Теория речевой коммуникации и задачи грамматики диалога

Идея описания диалога как системы правил взаимодействия и выбора стратегий возникла у автора в 1970-е гг. в результате исследования понятия коммуникативной компетенции, введенного американским исследователем Д. Хаймзом вслед понятию языковой компетенции Н. Хомского. Если языковая компетенция предполагает знание грамматики и словаря и умение порождать бесконечное количество грамматически правильных высказываний конкретного языка, то коммуникативная компетенция, понимаемая в широком смысле как способность к эффективному использованию языка в процессе общения, включает умение вести осмысленный и связный диалог. По замыслу автора, грамматика диалога должна была моделировать структуру и функционирование речевого взаимодействия, что представлялось важным и для практических приложений в области искусственного интеллекта.

Таким образом, грамматика диалога выходила за границы собственно лингвистики, предполагая обращение к проблемам прагматики и социолингвистики с их интересом к отношению человека к языку и его целенаправленному использованию. Так, задачей социолингвистики, по мнению В. А. Звегинцева, является изучение «лингвистического поведения человека как члена общества» [Звегинцев, 1996, 114]. В прагматике, в лингвистической философии Дж. Остина и Дж. Серля, была разработана теория речевых актов, рассматривающая высказывание как действие, производимое с внеречевой, иллокутивной, целью и имеющее неречевой, перлокутивный эффект. Эти две сферы исследований создали необходимую базу для построения грамматики диалога.

В отечественной лингвистике изучение общения и коммуникации на стыке их социальных, психологических и языковых координат стало предметом теории речевой коммуникации, сложившейся в 1970-е гг. Теоретические положения этого направления базируются на теории речевой деятельности, на социолингвистических и психолингвистических предпосылках. Ее основные установки: понимание общения как социального взаимодействия, внешней стороной которого является речевое взаимодействие и в котором реализуются социальные отношения между людьми; признание содержанием социального взаимодействия кооперацию и регулирование совместной деятельности людей, представление об операциональном характере общения, выступающего как действие в составе иной, внешней деятельности (поскольку цели и мотивы речевых актов лежат за пределами собственно речи). Эти положения развивались в работах А. А. Леонтьева, Е. Ф. Тарасова, А. М. Шахнаровича, Ю. А. Сорокина и др.

Для грамматики диалога ценным в теории речевой коммуникации было включение в анализ социальных и психологических параметров общения, возможность уровня представления речевого взаимодействия. О том, что диалогические отношения между высказываниями, как и сами высказывания, принадлежат особому, металингвистическому уровню, писал Бахтин [Бахтин, 1979], основы этого подхода сформулированы еще в 1929 г.: «Действительной реальностью языка-речи является не абстрактная система языковых форм и не изолированное монологическое высказывание и не психо-физиологический акт его осуществления, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием и высказываниями» [Волошинов 1929]. Грамматика диалога

является попыткой такого металингвистического анализа речевого общения, его проекцией на лингвистический уровень с учетом социолингвистических и прагматических переменных.

Основные *задачи* грамматики диалога: определение природы речевого взаимодействия и его типов, выделение основных стратегий коммуникативного поведения на основе социальных координат общения, определение основной структурной единицы диалога, выявление основных «морфологических» и «синтаксических» категорий внутри такой единицы, определение системы согласований между ее элементами, задающей связность диалога, описание языковых средств выражения диалогических категорий, разработка методики определения функций речевых действий в конкретных высказываниях, выявление диалогических значений и смыслов в грамматических формах языка.

Грамматика диалога была задумана прежде всего как процедура анализа диалогического текста, позволяющая выявить характер речевого взаимодействия и определить функции речевых действий на основании целей его участников. Она опиралась на анализ общения на социологическом и психологическом уровнях. Это, в частности, отличает данную модель от технических и лингвистических моделей коммуникации, ориентированных на однонаправленное сообщение, и объединяет с интерактивными моделями дискурс-анализа.

Остановимся коротко на решении некоторых из этих задач.

### **Речевое взаимодействие**

При определении природы речевого взаимодействия мы использовали интеракционный подход. Взаимодействие

(или интеракция) понимается как действия двух субъектов, направленные друг на друга, либо действия субъектов (обычно также двух), направленные на общий объект. Иллюстрациями этому могут служить метафоры «драки» или «толкания телеги». В драке объектами действий оказываются сами дерущиеся, а в ситуации толкания телеги их действия направлены на телегу, но при этом они должны быть согласованы, иначе телега не сдвинется с места. Согласование – это тоже действия, направленные друг на друга. В речевой деятельности находят воплощение оба типа действий: это реплики, речевые действия субъектов, направленные и на объект – предмет речи, и друг на друга; «поступки в форме речи», по Ю. С. Мартемьянову [Мартемьянов, 2004, 1020]. Действия по отношению к объекту, предмету речи – это информативный слой общения, собственно коммуникация; действия по отношению к субъектам – речевое воздействие, которое можно отнести к уровню так называемого фатического взаимодействия.

В языке это находит выражение в валентной структуре глаголов речевых действий: одна из валентностей глагола направлена на объект – предмет речи, другая – на собеседника: *просить кого о чем, призывать кого к чему, желать кому чего* и т. д. Существуют и глаголы с валентностью на объект: *доказывать теорему, высказывать гипотезу, отрицать факты*. Эти глаголы выделяют собственно коммуникативное действие, не акцентируя взаимодействие. В живом общении речевые действия заключают в себе, как правило, обе составляющие – речевое воздействие и коммуникативное действие – в свернутом или эксплицитном виде (ср. *Хочу, чтобы ты сделал уроки вовремя!* и *Сделай уроки вовремя!*). И кроме того, речевое действие может включать третью составляющую – речевое самовыражение, которому соответствуют безобъектные глаголы (типа *шутить, браниться, хвастаться* и др.).

Таким образом, речевое поведение говорящего в диалоге может быть описано по крайней мере с трех сторон, что показывает концептуализация речевых действий в языке. Причем речевое воздействие оказывается более высоким уровнем в структуре общения, на нем формируются цели и стратегии взаимодействия.

Речевое воздействие – понятие, восходящее к иллокуции в теории речевых актов Остина. Здесь оно передает иллокутивную силу речевого действия, направленного именно на адресата. Оно может иметь характер приказа или просьбы, запрета или совета, предложения или пожелания. Эти действия предметны, включают модель действительности в пропозициональном содержании высказывания («Закрой, пожалуйста, окно!» = просьба к собеседнику + желаемое положение дел: «окно закрыто») и тем самым заключают в себе сообщение.

Могут быть речевые воздействия и без валентности на объект: *приветствовать кого, прощаться с кем, соболезновать кому*; поскольку они не имеют предмета, они тем самым лишены коммуникативной составляющей, не содержат рационального сообщения, не являются передачей информации. Они составляют чисто фатический диалог, регламентируемый социальными нормами. Высказывания в нем соотносятся с ситуацией общения, а не с внешней ситуацией. Это как бы метауровневое, метареферентное употребление языковых средств.

Тем самым различаются два типа диалога: фатический, построенный на фатических речевых воздействиях, и информативный, содержащий сообщения. Однако в реальной речевой практике два типа диалога тесно сплетены между собой, постоянно происходит переход от фатических реплик к информативным и, соответственно, переключение референции с ситуации общения на ситуацию

сообщения (ситуацию, о которой идет речь). (В более широком понимании (Т. Г. Винокур) «фатика» и «информатика» в диалоге противопоставлены акцентом на контакте или на информации, в фатическом диалоге предмет общения может быть любой – он просто не важен.)

Два типа диалога – информативный и фатический – имеют разный статус в теории деятельности. Обычно (в теории речевой коммуникации) считалось, что речевые действия являются операциями в составе иной деятельности, поскольку служат внеречевым целям. Но очевидно, что фатические речевые действия могут быть отнесены к специфической деятельности – деятельности общения; через них собеседники осуществляют собственно речевую цель: поддержание контакта, общение ради общения.

### О единице анализа диалога

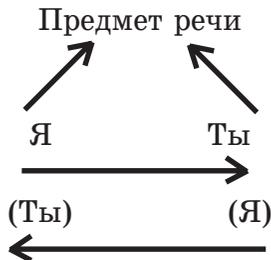
Центральным вопросом в анализе диалога является вопрос о единице анализа. Единица должна быть компонентом диалога, и в ней должны выражаться те же отношения, что и в целом.

Существуют разные установки по поводу выделения единицы диалога. В соответствии с одной из них такой минимальной единицей признается обмен ходами, или интеракция, или диалогическое единство – иначе говоря, пара, соответствующая действиям двоих собеседников. В соответствии с другой точкой зрения минимальной единицей признается действие одного из субъектов, реплика, при этом в самой реплике могут выделяться реактивная часть, связывающая ее с предшествующим высказыванием, собственный вклад и часть, направленная вперед. Иногда в качестве основной выделяется именно трехчленная единица, предполагающая обратную связь в качестве третьего, завершающего хода.

Нам представляется наиболее последовательным выделить двухчленную единицу анализа: *акт речевого взаимодействия (АРВ)*. Он представляет собой однократный обмен речевыми действиями между участниками диалога, в простейшем случае (когда их двое) – взаимонаправленные акцию и реакцию. Фактор цели общения, формирующий коммуникативное намерение, обуславливает и конечный результат, который может быть достигнут в АРВ или требовать развития диалога, завершающегося коммуникативной удачей или неудачей.

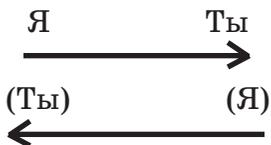
Очевидно, возможны две основные модели АРВ: одна, *фатическая*, двучленная, и другая – *информативная*, трехчленная, содержащая кроме собеседников еще и объект их действий – *предмет речи*. Компоненты модели связаны векторами элементарных речевых действий в соответствии с целями говорящего: высказаться о предмете (коммуникативная цель, цель сообщения) и оказать влияние на собеседника (речевоздействующая цель). Может быть выделена и третья составляющая в речевом действии – речевое самовыражение (пошутить, позлословить, выругаться и пр.), она не подразумевает обязательного объекта.

Элементарная схема информативного АРВ может быть представлена следующим образом:



Такая модель представляет столкновение «воль и мнений» (по Бахтину).

Модель фатического взаимодействия подразумевает лишь двух собеседников, обменивающихся речевыми действиями:



Этот тип общения иллюстрируют перебранка, обмен любезностями или акты приветствия, прощания и проч. Сравнение обеих схем показывает роль речевого воздействия как движущей силы диалога.

АРВ представляет собой компонент, кирпичик целого диалога и в то же время элементарный диалог. Новым в предложенном подходе (по отношению, в частности, к моделям интеракции дискурс-анализа) является выделение элементарных составляющих *внутри* одного речевого действия в соответствии со стратегиями субъектов речи, воплощенными в *цель общения* (речевого воздействия) и *цель сообщения* (коммуникативную цель), и определение ключевой роли речевого воздействия в развитии диалога.

Очевидно, анализ акта речевого взаимодействия требует учета социально-психологического контекста. Для этого необходимо рассмотрение АРВ в *ситуации общения*. В ее модели выделяются следующие компоненты: собеседники как носители определенных ролей, общий код, контакт, устанавливаемый и поддерживаемый в общении. Эта модель наполняется содержанием на разных уровнях анализа общения: социальном, психологическом, коммуникативном. Так, на социальном уровне собеседники выступают как носители определенных социальных ролей (например, начальник – подчиненный, учитель – ученик), осуществляющих в общении цели управления или поиска содействия. Общий код подразумевает не только общий

язык, но и социально разделяемые знания о нормах речевого поведения, социальный контакт определяет тип взаимодействия в соответствии с этими нормами – формальный или неформальный. На психологическом уровне собеседники разыгрывают тактические ходы диалога-игры с определенных психологических позиций. Психологический контакт предполагает расположенность к общению или ее отсутствие, код учитывает разные формы взаимодействия, как вербальные, так и невербальные. На коммуникативном уровне участники общения рассматриваются как инициатор диалога и отвечающий. Контакт здесь характеризуется по своим физическим признакам (непосредственный – опосредованный, речевой – неречевой) и по признаку информативности обмена (коммуникативный – когда передаваемая информация воспринимается адресатом, а некоммуникативный – когда не происходит передачи информации, при фатическом взаимодействии).

Ситуация общения задает координаты диалога. Ее компоненты находят свое отражение и в тексте диалога, прежде всего в обращениях, в обозначениях речевых действий в порядке комментирования, в контактных репликах и междометиях, когда референция переключается с ситуации, о которой идет речь, на саму ситуацию общения. Все эти языковые формы мы рассматриваем как элементы *метатекста*, в который включен собственно текст (более подробно об этом см. [Федорова, 1983]).

### Анализ структуры диалога

Развитие диалога основано на содействии общению, стремлении к взаимопониманию. Если цель общения, которую ставит инициатор диалога, не осуществлена в рамках одного акта, диалог продолжается как сцепление актов, в которых реакция одного акта служит акцией для последующего. Анализ диалога на этой основе может да-

лее осуществляться как в плане внешней организации, так и в плане его внутренней, интерактивной структуры.

Внешняя организация диалога представляет собой последовательность реплик. Внутренняя его структура – это обычно не последовательность, а сцепление, сложное переплетение актов речевого взаимодействия. При этом одни и те же речевые действия могут оказываться акциями в одном акте и реакциями в другом.

*Соломон.* <...> (протягивает Кину бумаги)

*Кин.* Что это?

*Соломон.* Счета. За ткани, за цветы. От мебельщика.

*Кин.* Хорошо. Дай перо, я подпишу.

*Соломон.* Сэр, они отказываются и дальше принимать ваши автографы. Требуют наличными.

*Кин.* Дураки! Через сто лет эта подпись будет стоить миллионы.

*Соломон.* Зато через месяц за нее могут дать год тюрьмы.

*Кин.* Замолчи! <... >

(Г. Горин. Кин IV)

Этот диалог может быть разбит на акты речевого взаимодействия (АРВ):

I. 1. *А. Соломон.* <...> (протягивает Кину бумаги)

*Р. Кин.* Что это?

2. *А. Кин.* Что это?

*Р. Соломон.* Счета. За ткани, за цветы. От мебельщика.

3. *А. Соломон.* Счета. За ткани, за цветы. От мебельщика.

*Р. Кин.* Хорошо. <... >

4. *А. Соломон.* <...> (протягивает Кину бумаги)

*Р. Кин.* <....> Дай перо, я подпишу.

5. *А. Кин.* <....> Дай перо, я подпишу.

*Р. Соломон.* Сэр, они отказываются и дальше принимать ваши автографы. Требуют наличными.

II. 6. *А. Соломон.* Сэр, они отказываются и дальше принимать ваши автографы. Требуют наличными.

*Р. Кин.* Дураки! <...>

7. *А. Кин.* <...> Через сто лет эта подпись будет стоить миллионы.

*Р. Соломон.* Зато через месяц за нее могут дать год тюрьмы.

8. *А. Соломон.* Зато через месяц за нее могут дать год тюрьмы.

*Р. Кин.* Замолчи! <... >

Акты речевого взаимодействия – это как ступеньки лестницы, по которой мы поднимаемся вверх: каждая ступенька имеет подъем (акцию – А) и основание (реакцию – R). И каждая ступенька – шаг вперед в развитии темы. Тематические шаги диалога можно представить таким образом: <Вот> *Счета... – Дай перо, я подпишу – <...> Требуют наличными. – Через сто лет эта подпись будет стоить миллионы. – Зато через месяц за нее могут дать год тюрьмы. – <...>.*

Интерактивная структура диалога раскрывается в ситуации общения между Вышестоящим – знаменитым актером Кином – и Нижестоящим – суфлером Соломоном, связанными не только иерархическими, но и в определенной мере дружескими отношениями. Первый АРВ содержит неречевую акцию (А) Соломона и речевую реакцию (R) Кина – выяснение, отражающую непонимание ситуации. Эта реакция в свою очередь оказывается акцией следующего АРВ. Третий АРВ опять строится на предыдущей реплике-сообщении в качестве акции и реакции Кина – принятии к сведению (*Хорошо.*). Но реплика Кина содержит еще и акцию волеизъявления (*Давай ручку, я подпишу.*), которая представляет правильную (с точки зрения Кина) реакцию на

начальное действие Соломона (молчаливое предложение счетов – согласие их подписать). Этот разорванный АРВ обрамляет относительно законченный фрагмент диалога, *транзакцию*, в терминах дискурс-анализа. Но ее завершение не прекращает диалог, вызывая противодействие со стороны Соломона: его акция сообщения с объяснением причины отказа дает новый поворот теме. Этот неожиданный ход акцентирован обращением (*Сэр*), он открывает новую транзакцию – обмен мнениями; однако напряженность растет, диалог из столкновения мнений вновь возвращается в столкновение воли (*Замолчи!*) – в соответствии с исходными социальными позициями.

Этот анализ показывает, что роль реплики в диалоге может не соответствовать ее речевоздействующему потенциалу: акции и реакции могут расцениваться как «синтаксические» функции высказываний в тексте диалога, а сами формы воздействия (просьба, приказ, согласие, возражение и т. д.) получают «морфологический» статус в грамматике диалога. Формы воздействия могут быть описаны в соответствии с их характером и силой воздействия.

### Типология речевого воздействия

В теории речевых актов есть несколько различных типологий речевых действий: первая принадлежит Остину, наиболее известная – Серлю, более новая – К. Баху и Р. Харнишу [Бах и Харниш, 1979]. Все они основаны на классификации глаголов речевых действий, т. е. привязаны к конкретному языку. Предлагаемая классификация исходит из того, что в любом речевом действии хотя бы в минимальной форме содержится воздействие на собеседника – это вытекает из диалогического характера высказывания, из его определения Бахтиным. Любое высказывание обращено к адресату, ищет отклик, и более того – требует отклика. Не от-

ветить чаще бывает труднее, чем ответить. По-видимому, это свидетельствует о прототипических поведенческих моделях, в которых речь – это прежде всего способ воздействия, влияние словом, высказыванием на поведение или образ мыслей собеседника, некоторый способ управления им, стремление подчинить своей воле. Доречевое воздействие – взглядом, жестом – на уровне психологического контакта – осуществляет порой бессознательное подчинение. Пара, связанная таким контактом, представляет как бы единый механизм, остатки которого и в речевом общении проявляются в автоматизме, естественности ответа на обращение, отклика на оклик, если только не активизированы силы противодействия общению. Первичная форма речи – команда по Ю. В. Кнорозову [Кнорозов, 2004], interdикция (запрет) по Б. Ф. Поршневу [Поршнев, 1974] – это управление поведением адресата. Речевое, знаковое воздействие можно поместить где-то между физическим, непосредственным, и психологическим, доречевым. Речевое воздействие усиливается при непосредственном, зрительном контакте (это используется при гипнозе).

Поэтому именно речевое воздействие и является основой классификации речевых действий в диалоге. Дальнейший анализ может дополнить ее классификациями коммуникативных действий и способов речевого самовыражения, позволяющими более детально характеризовать ходы собеседников.

По сфере влияния на собеседника – на его поступки или знания, чувства или статус – выделяются 4 класса воздействий: 1) социальные воздействия, 2) волеизъявления, 3) информативные воздействия и 4) оценочные и эмоциональные речевые воздействия.

К первому типу, условно названному *социальные воздействия*, относятся действия в ситуациях фатического

общения, в которых не происходит передачи информации как таковой, но осуществляются определенные социальные акты, подтверждающие социальный контакт и тем самым поддерживающие статус говорящего и собеседника: приветствия, прощания, представления, благодарности, извинения, прощения, соболезнования, обязательства (обещания, клятвы, присяги, поручительства). Речевое воздействие говорящего на поведение собеседника заключается здесь в том, чтобы вызвать у собеседника ответные социальные действия, в этом смысле оно симметрично. Реакции собеседника на речевые воздействия этого типа обычно стандартны и задаются социальными нормами – в этом заключается их конвенциональный характер.

*Волеизъявления* являются ядерной группой речевых воздействий. Речевые воздействия этого типа направлены на поведение, поступки собеседника, заставляя его действовать в соответствии с волей и желанием говорящего.

Виды волеизъявлений различаются по роли в речевом взаимодействии (они могут выступать как акции или как реакции), по характеру и по силе речевого воздействия. По характеру речевого воздействия выделяются, в частности, следующие акции: 1) приказ, повеление; 2) призыв, агитация; 3) убеждение; 4) совет; 5) предложение; 6) просьба; 7) просьба о разрешении; 8) пожелание. К реакциям волеизъявления относятся следующие виды речевых действий: 9) отклик; 10) согласие; 11) несогласие, возражение, отказ; 12) разрешение; 13) запрет. Волеизъявительные акции до некоторой степени упорядочены по убыванию силы речевого воздействия: наибольшей силой обладает приказ, а наименьшей (номинальной, гипотетической) – пожелание. Что касается реакций, то наиболее слабой из них является отклик, выражающий готовность к действию, а наиболее

сильными выступают, соответственно, отказ и запрет.

Волеизъявительные акции могут вызвать у собеседника реакции подчинения (исполнение), содействия или противодействия воле говорящего. При этом тактические формы акций обуславливают использование определенных тактических форм реакций, что определяет в конечном счете связность диалога. Более подробно это может быть показано в табл.

Виды акций	Виды реакций	
	Содействия	Противодействия
1. Приказ, повеление (Иди!)	9. Отклик, сообщение о выполнении, о готовности (Иду! Сейчас!)	11. Отказ (Не пойду. Не хочу.)
2. Призыв, агитация (Все идем на митинг!)	9. Отклик, сообщение о готовности (Идем!)	11. Отказ (Не пойду. Не хочу.)
3. Убеждение (Ты должен пойти на собеседование!)	10. Согласие, обещание (Ладно. Хорошо. Пойду)	11. Несогласие (Нет, не хочу.), отказ (Не пойду.)
4. Совет (Ты бы пошел..., А ты пойд...)	10. Согласие, обещание (Ладно. Сейчас. Хорошо.)	11. Несогласие (Нет, не хочу.), отказ (Не пойду.)
5. Предложение (Давай пойд... А не пойти ли нам...)	10. Согласие, принятие предложения (Давай. Пошли. Пойдем.)	11. Несогласие (Нет, не хочу.), отказ (Не пойду.)
6. Просьба (Пойди, пожалуйста... Не мог бы ты пойти...)	9. Отклик (Иду!), обещание (Хорошо. Сейчас.)	11. Отказ, объяснение причин (Я не могу)
7. Просьба о разрешении (Можно пойти?..)	12. Разрешение (Можно. Иди. Пойди.)	13. Запрет (Нельзя. Не ходи. Никуда не пойдешь.)
8. Пожелание (Вот бы тебе пойти...)	10. Согласие (Да. Хорошо бы.)	11. Несогласие, возражение (Да ну! Что я там не видел...)

Наиболее общая реакция содействия на речевое воздействие – отклик, часто она в иной форме повторяет обращение. Прямой отказ – это вызов, очень сильное воздействие, которое таит угрозу разрыва контакта. Поэтому он требует смягчающих форм, объяснения причин.

Третий тип соответствует стратегиям *информационного воздействия*. К речевым действиям этого типа можно отнести следующие: 1) запрос информации: выяснение, уточнение, т. е. вопрос (он может рассматриваться и как волеизъявление – просьба дать информацию); 2) информирование, сообщение; 3) указание, инструкция; 4) разъяснение; 5) спор.

Речевые действия этого типа, заключая в себе сообщения и суждения, которыми говорящий хочет поделиться с собеседником, могут изменять образ мыслей и степень осведомленности собеседника и тем самым оказывают воздействие на него. Может показаться странным выделение этого класса среди воздействий, ведь данные речевые действия направлены в основном на информацию. Однако критерием их отнесения к воздействиям служит обращенность к адресату, проявляющаяся в соответствующих глаголах (*спрашивать, сообщать, рассказывать кому что*) и в представлении о давлении на адресата, создаваемом информацией (ср. жаргонное: *Не грузи меня*). Наиболее сильным речевым воздействием обладают информационные стратегии спора. Они представляют борьбу мнений участников. Более интересно и подробно диалоги этого типа могут быть описаны через коммуникативные действия, замкнутые на информацию (*выяснить, уточнить, высказывать мнение, суждение, подтвердить, добавлять, обсуждать*) и передающие логические операции

(выдвигать гипотезу, аргументировать, оспаривать, возражать, отрицать, высказывать мнение и т. д.). Это следующий этап классификации речевых действий, на нем необходимо учитывать характер передаваемой информации (новость или известный факт, мнение или общеизвестная истина, предположение или достоверные сведения).

Последний, четвертый тип речевого воздействия представляют *оценочные и эмоциональные воздействия*. К оценочным воздействиям относятся такие моральные оценки, как 1) порицание, осуждение; 2) похвала, одобрение; 3) обвинение; 4) защита, оправдание. Они направлены в основном на чувства собеседника и производятся на основании общепринятых моральных критериев.

Эмоциональные речевые воздействия отличаются от оценочных в основном тем, что они связаны не с общественными, объективно установленными морально-правовыми отношениями, а с областью межличностных субъективно-эмоциональных отношений. Можно отметить, в частности, следующие виды эмоциональных воздействий: оскорбление, угроза, насмешка, ласка, одобрение, утешение, признание вины, покаяние.

Фактически речевые воздействия соответствуют тактическим ходам в диалогическом взаимодействии, через которые собеседники осуществляют свои стратегии (подробнее об этом см. [Федорова, 1988]).

### Стратегии диалога

Основной стратегией в речевом взаимодействии, как принято считать в теории речевой коммуникации, является управление поведением собеседника. Это, по сути, социальное действие. Здесь не имеются в виду ни скрытая манипуляция, ни открытая команда. Просто предполага-

ется, что всякое речевое действие оказывает влияние либо на поступки, либо на образ мыслей, уровень знаний, либо на настроение собеседника, и в любом случае оно взывает к ответу. Мы считаем, однако, более корректным определять ведущие стратегии либо как управление, либо как поиск содействия. Эти два типа соотносятся и с двумя типами общения: иерархическим и солидарным, основанными на учете координат общения.



Координаты общения – это прежде всего параметр «формальное – неформальное», соотносимый с обстановкой, ситуацией общения и с социальными характеристиками его участников.

Формальным мы считаем общение, при котором его участники или хотя бы один из них находится при исполнении служебных обязанностей, выступает носителем определенного социального статуса, либо когда собеседник незнаком и его статус неизвестен. В этих случаях на общение налагается наибольшее число ограничений. В первом случае предполагается иерархическое общение, во втором (с Чужим) – формально-нейтральное. Иерархическое общение основывается на несимметричных стратегиях управления со стороны Вышестоящего и подчинения со стороны Нижестоящих. Общение с Чужим может быть сим-

метричным (собеседники воздают друг другу равную долю уважения) и лишь ситуативно нарушать баланс.

Неформальное общение предполагает большую свободу общения, основанную на солидарных отношениях Равных и Своих. В неформальном общении содействие и поиск содействия являются основными стратегиями взаимодействия, хотя возможны и управление, и подчинение. Сотрудничество и соперничество различаются, в частности, наличием и отсутствием психологической поддержки, содействия общению. Его отсутствие приводит к *раз-общению*, разрыву контакта.

Стратегия содействия общению характеризует кооперативное взаимодействие. Принципы кооперативного общения хорошо описаны П. Грайсом и Дж. Личем как коммуникативные постулаты: правила кооперации (информативности, истинности, релевантности, ясности) и правила вежливости (давать возможность выбора, быть скромным, избегать несогласия и т. д.). Основная кооперативная цель – поддержание взаимопонимания; его потеря приводит к кооперативной коммуникативной неудаче. Однако парадоксальным случаем успешного кооперативного общения может служить перебранка или пикировка, в которой симметричные эмоциональные выпады содействуют развитию речевого общения, диалога.

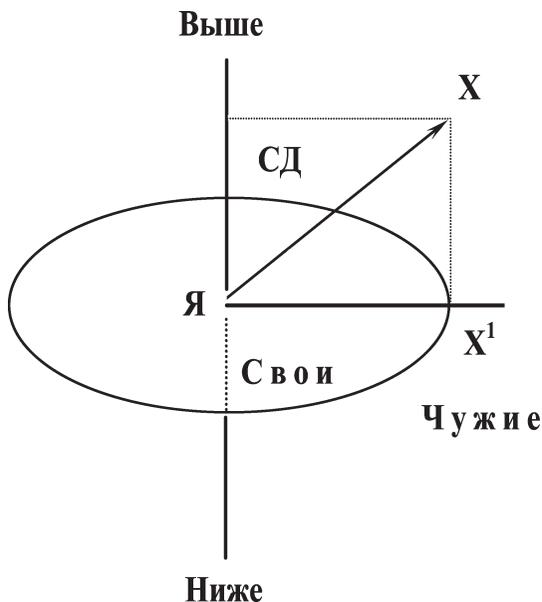
Стратегии общения предполагают взаимное дополнение. Помимо подчинения, задаваемого иерархией, для стратегии управления возможна и стратегия противодействия, когда собеседник не принимает навязанной ему цели общения. В примере перебранки выбор стратегии противодействия означает уход от общения, нарушение кооперативной стратегии (пример анализа речевого взаи-

модействия-торга см. в [Федорова, 2004, 148–150]. Предложенная классификация согласования стратегий с учетом социальных характеристик собеседников может быть основой классификации диалогов (известные типологии [Балаян, 1974], [Хундснуршер, 1998] не учитывают социально-коммуникативных координат).

### Социально-коммуникативное пространство

Выбор стратегии, как мы видели, обусловлен и социальными характеристиками собеседников. Общение развивается в некотором социально-коммуникативном пространстве, в центр которого ставит себя говорящий, с пространственными координатами «Выше – Ниже» и «Ближний (круг) – Дальний (круг)», соответствующими социальным ориентирам «Вышестоящий – Нижестоящий» и «Свой – Чужой». Расстояние от центра до любой точки координатного пространства можно представить как величину *социальной дистанции* между двумя членами сообщества. Эта величина имеет разные значения в зависимости от направленности, потому удобнее ее представлять как векторную. Социальная дистанция и служит упорядочивающим критерием, определяющим отношения человека к любому потенциальному адресату. Наряду с социальной дистанцией ключевым является и вес социальной позиции адресата, который определяется по отношению к позиции говорящего и задает направление взаимодействия (сверху вниз или снизу вверх). Вес социальной позиции и положение в кругу «своих» или за его пределами и задают в конечном счете величину социальной дистанции.

Эта модель схематично может быть представлена следующим образом:



В данном случае схема представляет иерархическое общение собеседников Я и Х, разделенных социальной дистанцией ЯХ. Вес позиции Х соответствует графически перпендикуляру ХХ<sup>1</sup>, он определен относительно позиции Я, вес которой условно взят за 0 (точку отсчета).

Понятие социальной дистанции (СД) появилось в социологии и затем использовалось в психологии. СД наполняется разным содержанием в практике общения: она может интерпретироваться и как социально-психологическая, и как коммуникативная расстановка, но прототипическим является именно ее социальное содержание. СД может иметь и определенное физическое содержание: это то расстояние, которое разделяет учителя и ученика, начальника и подчиненного, хозяина и слугу. Оно может наглядно выражаться в длине ковровой дорожки в кабинете начальника, в возвышении правителя на троне и расположении

подчиненных – в почтительном отдалении. С долей иронии такое соотношение позиций иллюстрирует Ф. Искандер:

*«...На Королевской Лужайке Король и Королева сидели на возвышенном месте, а над ними слегка колыхалось знамя с изображением Цветной Капусты.*

*Чуть пониже располагались придворные кролики, или, как их называли в кроличьем простонародье, Допущенные к Столу. А еще ниже те, которые стремились быть Допущенными к Столу, а дальше уже стояли или сидели на лужайке рядовые кролики».*

(Ф. Искандер. Кролики и удавы)

Понятие веса позиции также подразумевает определенное психологическое содержание, за которым стоят социально значимые прототипические образы.

*Позиция Вышестоящего* (правителя, царя, господина, хозяина, начальника, отца) сильная, она предполагает как прототип – могущество, власть, высшую справедливость, богатство, знание, великодушие. Вышестоящий имеет право *хотеть* и реализует его (свою *волю*), дарит блага, знает истину, разрешает споры, прощает обиды. Поэтому в его власти осуществлять управление, оказывать помощь (стратегии управления и содействия).

*Позиция Нижестоящего* слабая, это слуга, тот, кто оказывает *услуги, служит* Вышестоящему (*рад услужить, «рад стараться»*), терпит ущерб и довольствуется теми благами, что дарит Вышестоящий. *Позиции Равных* (имеющие равный вес) являются основой солидарного общения, когда нет давления власти и отношения свободны от принуждения.

Социальное содержание *позиции «Свой»* предполагает включение в круг «своих»; «свой» могут быть соподчиненными общему Вышестоящему-«обладателю» или принад-

лежать одному солидарному кругу, в отличие от позиции вне этого круга. Очевидно, что кругов может быть несколько, более или менее удаленных от центра (от Я).

*Позиция Чужого* противоречива по своей природе: с одной стороны, Чужой – это враг, с другой – гость (что видно из этимологии латинского *hostis*), что требует либо исключения из общения, либо подчеркнуто уважительно-го обращения. Чужой имеет право на невмешательство в его коммуникативное пространство (в последнее время в связи с развитием мобильной связи это правило все чаще нарушается).

Вес позиции играет важную роль в установлении баланса отношений. Именно на поддержание баланса, а не на установление равновесия направлено этикетное общение. Интересно, что в наивной психологии позиция Вышестоящего требует как бы больше знаков почтения, а позиция Нижестоящего меньше, откуда и обычный раньше в иерархическом общении словоерс *Да-с* и *Нет-с* (от побуквенного обозначения *сѣ* – сокращенного *сударь*) или английское *Yes, sir; No, sir*; напротив, по отношению к Нижестоящему кажется нормальным недодать знаков внимания – его позиция это допускает. С помощью определенных языковых механизмов – изменения форм обращений, использования стилистических средств и др. – социальную дистанцию можно изменять, приближая или отдаляя от себя собеседника (подробнее об этом см. в [Федорова, 2003]).

В последние годы получила распространение теория «лингвистической вежливости» П. Браун и С. Левинсона (*Politeness. Some universals in language usage. Cambridge University Press, 1987*). Согласно этой теории, каждый участник общения стремится в диалоге прежде всего «сохранить лицо» (здесь обыгрывается английская устойчи-

вая метафора: *to save face* – сохранить достоинство, спасти репутацию/престиж, не ударить в грязь лицом; *to lose face* – ударить в грязь лицом, быть униженным, потерять достоинство). Считается, что человек обладает *negative face* («отрицательным лицом»), которое воплощает его свободу личности, охраняет от вмешательства других лиц, от навязывания чужой воли, и *positive face* («положительным лицом»), которое воплощает желание поддержки, одобрения со стороны других. Речевые действия рассматриваются с точки зрения урона, угрозы лицу. Так, извинение, выражение благодарности, принятие предложения наносят урон собственному отрицательному лицу; просьбы, советы, напоминания, обещания, а также комплименты и выражения сильных отрицательных эмоций наносят урон отрицательному лицу собеседника, поскольку оказывают на него давление. Критика, выражения несогласия угрожают положительному лицу собеседника, а принятие комплиментов, признание вины – собственному положительному лицу. В первоначальном варианте теории основное внимание уделялось сохранению «отрицательного лица», гораздо меньшее – поддержанию «положительного лица». В дальнейших исследованиях выяснилось, что не менее значимы и стратегии «позитивной вежливости», дополнившие теорию.

Как представляется, метафора «лица», и более того «отрицательного лица», может иметь лингвоспецифичный, а не универсальный характер. Фактически урон или угрозу лицу авторы объясняют как результат давления, ограничения свободы собеседника, т. е. как эффект речевого воздействия. В нашей модели метафоре лица можно поставить в соответствие конкретное представление о весе позиции, достоинстве, которое говорящий со-

храняет, роняет или принижает в обращении к собеседнику, в свою очередь поддерживая, возвеличивая или унижая его достоинство, изменяя при этом величину СД.

Стратегии общения наполняются конкретным содержанием на психологическом уровне анализа общения. Психологический уровень общения – это реализация стратегий взаимодействия, т. е. столкновение личностей, воле; на нем производится поиск тактических приемов воздействия, форм речевых действий. Психологические роли – это и есть те способы самовыражения, которые выбирают собеседники: это могут быть роли Просителя или Благодетеля, Обиженного или Обидчика, Насмешника или Мишени, Поклонника или Кумира. В психологическом плане диалог можно уподобить игре, в которую участники вступают в разных позициях: сильной и слабой, – и развитие игры приводит их либо к подтверждению баланса, либо к смене ролей (подробнее об этом в [Федорова, 2005]).

Итак, мы рассмотрели некоторые проблемы грамматики диалога, разрабатываемой как направление лингвистического анализа диалога на базе социальных и психологических параметров общения. Это направление реализовано в курсах теории речевой коммуникации, семиотики, социолингвистики, читаемых для студентов-лингвистов.

## Литература

*Балаян А. Р.* К проблеме функционально-лингвистического изучения диалога // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. 1974. Вып. 4. С. 325–331.

*Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

*Bach K., Harnish R. M.* Linguistic communication and speech acts. Cambridge, Mass.; London: The Massachusetts Institute of Technology, 1979.

*Brown P., Levinson S.* Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

*Волошинов В. Н.* Марксизм и философия языка. Л., 1929.

*Звегинцев В. А.* Мысли о языке. М., 1996.

*Кнорозов Ю. В.* К вопросу о классификации сигнализации // Семиотика: Хрестоматия. М.: РГГУ, 2004. С. 211–221.

*Linell P.* Towards a Dialogical Linguistics (письменная версия доклада на 12-й Международной Бахтинской конференции в Финляндии в июле 2005).

*Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. М., 2003.

*Мартемьянов Ю. С.* К формализации способов речевого воздействия // Логика ситуаций. Строение текста. Терминологичность слов. М., 2004.

*Поршнев Б. Ф.* О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. М., 1974.

*Таннен Д.* Ты просто меня не понимаешь. Женщины и мужчины в диалоге // Гендер и язык. М., 2005. С. 235–510.

*Федорова Л. Л.* О двух референтных планах диалога // Вопросы языкознания. 1983. № 5.

*Федорова Л. Л.* Краткий очерк грамматики диалога // Теоретические и практические проблемы прикладной лингвистики. М., 1988.

*Федорова Л. Л.* Механизмы изменения дистанции в речевом взаимодействии // Московский лингвистический журнал. 2003. Вып. 7. № 2.

*Федорова Л. Л.* Семиотика. М., 2004.

*Федорова Л. Л.* Грамматика диалога: Основные категории // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции Диалог'2005. М.: Наука, 2005.

*Хундснуршер Ф.* Основы, развитие и перспективы анализа диалога // Вопросы языкознания. 1998. № 2.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК КОММУНИКАЦИЯ

### Модели биографии

Слово «биография» употребляется часто и легко, в научной среде и в повседневной жизни: «В его биографии никогда не было...», «Он строил свою биографию...», «У него потрясающая биография» и т. д. В такого рода словоупотреблении смешиваются различные значения этого расплывчатого, всеобъемлющего понятия:

1) биография как *текст* – научный или популярный;

2) биография как *содержание* – во-первых, текста биографа, а во-вторых, жизни биографируемого, т. е., собственно, – «всё», включая безбрежные «жизнь», «творчество», «культурный контекст»: в этом смысле она безгранична, ей принадлежит все то, что сможет установить про героя биографии ее автор – один, другой, третий.

Как правило, содержание биографии и становится «наполнением» биографии-текста, оно же – предмет рефлексии методологических работ<sup>1</sup> (ее поле, границы, рамки, которые задает биограф). Однако есть еще значения, часто путающиеся с «содержанием»:

3) биография как *эволюция* – не просто «наполнение содержания», но хроника, история, путь, движение от «начала» и до «конца»;

4) биография как *опыт, сумма* – прожитое, пережитое, самым пережившим отобранное, осознанное, отрефлексированное определенным образом: в этот период так, а в следующий – иначе.

И, наконец, еще одно, включающее, подразумевающее и предыдущие два:

б) биография как *структура* – модель биографии, составляющие этой модели и структура индивидуального опыта (память, эмоциональный спектр, каналы опыта, содержание понятия «опыт», провокаторы эволюции, способы соотнесения с некоторой общностью), которая является рамкой, задающей осмысление и переосмысление событий, так или иначе трактующей направление и содержание эволюции, а потому в значительной мере формирующей саму модель биографии (представления о биографии как о цельной, фрагментарной или дискретной, как о «прямой» или «ломаной» и т. д.; о том, на какие части она делится и чем именно – событиями, ситуациями и др.).

Под словом «биография» мы понимаем ее структуру, а понятие «биографический текст» подразумевает здесь не только жанр биографии или автобиографии, но и любое конструирование модели биографии в художественном тексте – «образцовой», «обычной», «характерной», «нормативной», с поданными как экстраординарные или же типические «кирпичиками».

Художественный текст, повествуя о таких-то событиях и переживаниях, подразумевает определенную систему координат – что может быть пережито, что нормально, что экстраординарно, каким образом это что-то может быть воспринято, а какая реакция выходит за рамки «обычного», «нормального», «естественного»: иными словами, художественный текст в той или иной степени конструирует норму индивидуального переживания. Более отчетлива эта норма в текстах, в которых конструируется также определенная модель биографии – как образец или как результат рефлексии.

При анализе советской культуры, ориентированной на создание образцов поведения и восприятия вещей, такой

подход кажется особенно продуктивным: анализ художественных, публицистических, мемуарных текстов, позволяющих вычлениить модели биографии, в то или иное время задававшиеся и описывавшиеся как «нормальные» – 1) образцовые, нормативные или 2) репрезентативные. В первом случае это прогностическое самоописание, взгляд вперед («нормативная биография», то, какой она должна быть; тексты 1930–1940-х гг.), коммуникация, специфической чертой которой является трансляция норм. Во втором случае это рефлексивное самоописание, взгляд уже не вперед, а назад («репрезентативная биография»; тексты 1960–1990-х гг.).

Тексты Булата Окуджавы представляются объектом, подходящим для реконструкций репрезентативных моделей биографии: свою биографию он выстраивал постоянно. Речь идет, однако, не о литературном поведении<sup>2</sup>, литературной репутации<sup>3</sup>, автобиографическом мифе<sup>4</sup> или даже способах саморепрезентации: Окуджава не выстраивал свою жизнь, свое поведение под определенный образец, соответствие которому можно было бы найти в художественных текстах, его или чьих-либо еще. Это совершенно другого рода коммуникация с читателем – рефлексия собственной биографии, постоянное обращение к прошлому, осмысление его и переосмысление<sup>5</sup>. В этой рефлексии, во-первых, Окуджава конструирует (естественно, таких понятий не употребляя) модели дороги<sup>6</sup>, пути, ключевые, поворотные точки, а во-вторых – что существенно, без чего нельзя было бы говорить о конструировании именно *модели* биографии – в текстах Окуджавы подразумевается множественность прошедших по тому же пути, характерность этого пути для общности или же для времени.

Эволюция реконструируемых нами из текстов Окуджавы репрезентативных моделей биографии имеет «предысторию»: содержащиеся в них нормы не уникальны для Окуджавы, но присущи вообще советской культуре, и, описывая их эволюцию, мы будем постоянно обращаться – как к точке отсчета, как к одному из полюсов – к модели «нормативной биографии» с ее интерпретацией роли войны в индивидуальной истории – к той модели, которая формировалась уже в войну (на примере «Зои» М. Алигер, 1942)<sup>7</sup>.

\* \* \*

Окуджава рассказывал о своем прошлом часто, чтобы не сказать «постоянно» – на вечерах (с 1960-х по 1990-е, причем, предположим, особенно часто – в 1960–1970-е, когда эти вечера были основным для него способом общения с аудиторией) и в интервью (особенно много в 1980–1990-е). «Постоянно» не значит «подробно»: есть периоды, вынесенные в прозу (военные будни, учительство в Калужской области); есть периоды, практически вовсе опущенные, – десять лет, проведенных в Тбилиси; и есть в его рассказах на вечерах и в интервью, привычных и почти дословно повторяющих друг друга (родился, учился...), две основные точки – «Арбат» (место формирования личности, существенно, что именно «Арбат», а не «война») и «война». Им посвящено множество стихов и песен, им придается особенное значение – событий, с которыми связаны экзистенциальные переживания, и, соответственно, реалии того и другого наиболее подробно Окуджава передает преимущественно в интервью и преимущественно в поздние годы, в 1990-е, – время бескомпромиссного разрушения собственных мифов, когда это разрушение мифов само становится в сти-

хах предметом рефлексии. Вероятно, в подробностях «Арбат» и «война» должны были быть описаны во второй и третьей частях трилогии, первой частью которой был последний роман Окуджавы «Упраздненный театр» (1989–1993). Однако с чем, собственно, связано экзистенциальное переживание по поводу «Арбата» и «войны»? Оставив сейчас в стороне Арбат, посмотрим в стихах Окуджавы разных лет три этапа (три способа) конструирования модели биографии через определение (и переопределение) той роли, которую в ней сыграла война. Во всех трех случаях<sup>8</sup> войне приписывается значение разлома, разрыва, поворотной точки, обозначившей границу между «до» и «после».

**Война как граница: первая модель.** Стихи Окуджавы о войне иногда содержат отчетливо автобиографические детали, иногда – совершенно не позволяют говорить об автобиографизме, однако вопрос об автобиографичности стихов в данном случае не существен: нас интересует, какие модели биографии конструирует Окуджава в своей художественной практике.

Это стало уже общим местом – приписывание Окуджава в критических и научных статьях реабилитации индивидуального переживания, «возвращения лирики»: действительно, самые ранние (конец 1956–1957 гг.) московские песни Окуджавы – о переживании, таком естественном и обычном, но таком значимом в индивидуальной биографии («За что ж вы Ваньку-то Морозова...», «Девочка плачет...», «Полночный троллейбус» и др.). Сам же Окуджава обронил как-то в интервью, что должен был быть причислен к поэтам военного поколения, поскольку пришел в литературу именно с текстами о войне<sup>9</sup>. И действительно, вот они, ставшие хрестоматийными и нераз-

рывно ассоциирующиеся с его именем песни: «Король» («Во дворе, где каждый вечер все играла радиола...»), «Песенка о солдатских сапогах» («Вы слышите: грохочут сапоги...»), «Песенка о комсомольской богине» («Я гляжу на фотокарточку...»), «До свидания, мальчики...» («Ах, война, что ты сделала, подлая»). Однако парадоксальным образом в этих песнях человека, «вернувшего лирику» в советскую поэзию, помимо ценности индивидуального переживания, столь для них существенной, постулируется также значимость общности, к которой принадлежит субъект переживания: в песнях о войне, в отличие от написанных в то же время песен, перечисленных выше, индивидуальное переживание строится как переживание о разрушениях, произошедших в той общности, к которой себя причисляет субъект переживания.

В лирике Окуджавы 1950–1960-х «мы» не означает «поколение», но песни его о том, как все («мы все») уходили на фронт, о том, как уходили на фронт дорогие люди, обо всех вместе «мальчиках» и «девочках» и о каждом в отдельности (Ленька, комсомольская богиня). Это «мы», задающее некоторое братство, существенно для стихов и песен Окуджавы о войне – не случайно в этих текстах немало «братьев» и «братцев»:

1) мы, вместе уходившие на фронт: «Над нашими домами разносится набат...» («Песенка о московских ополченцах»), где Арбат в частности («Ты научи любви, Арбат...») и вообще Москва («Прощай, Москва, душа твоя / всегда, всегда пребудет с нами!») являются инстанцией, объединяющей уходящих на фронт и позволяющей сделать переход от «я» и личных воспоминаний и надежд<sup>10</sup> ко «всем нам»;

2) мы, вместе воюющие: «В будни нашего отряда, / нашу окопную семью...»<sup>11</sup> – этим шаблоном «отряд как се-

мья», растиражированным в многочисленных текстах о войне (один из самых известных – «Звезда» Эм. Казакевича, текст, задавший в 1946 г. образец послевоенного изображения войны), начинается стихотворение Окуджавы о девочке Отраде; обращение «братцы» в «Старинной солдатской песне» («Отшумели песни *нашего полка...*»); едва не апокалипсическая картина в песне, написанной для «Белорусского вокзала» («Здесь птицы не поют, / деревья не растут <...> горит и кружится планета...»), но вместо не растущих деревьев – «мы», врастающие в землю «плечом к плечу»: от этой песни Окуджава многожды открещивался, говоря, что написана она была для фильма, что он лишь изображал то, что тогда, на фронте, могли ощущать рядовые, однако же песня эта, точно так же как и процитированные выше, конструировала некоторую общность – общность тех, кто ушел на фронт (причем у Окуджавы всегда как бы подразумевается, что речь идет о добровольцах или же о тех, кто, хоть и был призван, но пошел бы на фронт в любом случае), общность тех, кто погиб.

О том, что погибли или погибнут почти все, речь идет во многих стихах и песнях Окуджавы («<...> чего ж мы уходим, / когда над землю бушует весна?», «Нас осталось мало <...> а погибнем – райская дорога» и др.). Песни Окуджавы о войне в этот период строятся как рефлексия одного из немногих уцелевших, почти все, принадлежащие к этому «мы», погибли, однако в символическом плане эта общность войной не только не разрушена, но даже и утверждена. Именно эта подразумеваемая в песнях и стихах Окуджавы рефлексирующая инстанция («уцелевший», один из немногих, чуть не единственный – как это будет в 1961 г. в «Будь здоров, школяр») задает принципиальное отличие от шаблона, утвержденного Казакеви-

чем («солдаты как семья»), и сам факт этой рефлексии, и сама установка на рефлекссию определяют войну как границу между «до» и «после». Этот разлом и «война как она есть» – вот две основные темы военных песен и стихов Окуджавы раннего периода (причем песнями, как правило, становились те стихи, в которых проблематизировалась война как граница – военная повседневность реже окутывается тем флером ностальгии, который возникает, когда речь идет об общности, бывшей когда-то<sup>12</sup>, и потому в стихах Окуджавы чувства страха, голода обычно подаются как индивидуальный, индивидуализирующий опыт).

Пока, в конце 1950-х гг., эти темы – разлома и быта – разводятся по разным жанрам (а соответственно, и по разным аудиториям) – опыт войны будет понят как индивидуализирующий, выводящий за рамки общности, в чуть более поздних стихах Окуджавы (хотя в 1957 г. уже написан «Первый день на передовой»<sup>13</sup>): это физическая гибель общности, о которой вспоминает принадлежащий к ней, но не внутреннее изменение ее самой или индивидуальное переживание по поводу принадлежности к ней, не включенности в нее, исключения из нее, разочарования в ней, осознания ее отсутствия, иллюзорности, сконструированности и т. д. И поэтому с одной стороны – разрыв, разлом в общности (гибель «нас», «братцев», «мальчиков» и «девочек»), а с другой – ее созидание: в каком-то смысле война не только не разрушила эту общность, но она ее утвердила или даже, более того, создала – общность ушедших в едином порыве на фронт мальчиков и девочек; с одной стороны – физическая смерть общности, с другой стороны – создание конструкта, ее подменяющего; с одной стороны – гибель одного, человека из «близкого кру-

га» (Ленька, комсомольская богиня)<sup>14</sup>, с другой – утверждение целого, общего. Это и разлом, разрыв (смерть «короля» – «Потому что (виноват), но я Москвы не представляю / без такого, как он, короля»), и его преодоление, символическое сохранение общности, потому что уцелевший – наследник – хранит о ней память, и память здесь означает именно непрерывность, наследование, преемственность, сохранение, сохранение и неизменность личности.

**Война как граница: вторая модель.** Одновременно с песнями, посвященными гибели и конструированию общности, Окуджава пишет стихи, в которых речь идет о буднях войны<sup>15</sup> и об их несоответствии тому, что представлялось раньше<sup>16</sup>. Он считает своей задачей «сказать правду» о войне – точно так же во второй половине 1960-х гг. он будет отвечать на провокационные или же просто наивные вопросы из зала о «Докторе Живаго» или о Синявском и Даниэле. Сейчас же, на рубеже 1950–1960-х гг., «правда» означает для него «негероичность» войны – и он изображает солдат, необученных<sup>17</sup>, голодных, которым и форму<sup>18</sup> (необходимый атрибут героических мечтаний добровольцев) не выдали, солдат, которые сделают, что положено, но без шаблонного «с радостью»<sup>19</sup> и т. д. И существенной составляющей этой «правды о войне», помимо ее буден, вполне естественно оказывается крушение иллюзий уходивших на нее добровольно (ставшее в 1961 г. проблемой повести «Будь здоров, школяр», посвященной романтическим представлениям и прозаическому быту войны, ненавязчиво продемонстрированном в тексте – голод, пьянство, воровство, отнюдь не всегда доброжелательное отношение местных жителей).

В стихах рубежа 1950–1960-х гг. Окуджава постоянно балансирует на различиях между «представлениями тог-

да» и «представлениями сейчас». В песне «До свидания, мальчики» уже намечена объективация изображаемой – той, ранней – оптики, ее рефлексия: «<...> постарайтесь вернуться назад» говорится из будущего, т. е. уже нынешнего, знания о том, что вернулись очень немногие. «Нет, не прячьтесь...» и «Вы наплюйте на сплетников, девочки» можно прочесть и как бесхитростный совет, и как объективацию – они так это тогда видели, считали постыдным прятаться и негодовали на сплетников. В других стихах Окуджавы этого периода столь же зыбкая грань между изображаемыми эмоциями школяра и объективацией этих эмоций<sup>20</sup>, однако есть немало стихов, где эта объективация однозначно входит в задачу автора: «Раскрываю страницы ладоней, / молчаливых ладоней твоих, / что-то светлое и молодое, / удивленное смотрит из них <...> Вот какой-то испуганный мальчик / сам с собою играет в войну <...> и какой-то задумчивый мальчик днем и ночью идет по войне» («Раскрываю страницы ладоней...»).

**Война как граница: третья модель.** Уже в начале 1960-х гг.<sup>21</sup> появляется еще один разворот «иллюзий», хотя четче эта тема будет заявлена позже, в 1970–1990-е гг.: «идеология», «власть», «они», произносящие громкие лозунги и посылающие на фронт «пушечное мясо» – текстов, обличающих такого рода риторику, у Окуджавы довольно много<sup>22</sup>. Однако вместе с разоблачительным пафосом, переводящим, казалось бы, из ракурса «что мы делали» в другой – «что делали с нами», все большее значение приобретает тема личной вины, одна из ключевых для лирики Окуджавы и актуальная уже в конце 1950-х гг.<sup>23</sup>, но позже приводящая к пониманию индивидуальной биографии как постоянного метания, поиска.



Итак, во всех трех случаях война оказывается ключевым событием, пуантом, определившим всю биографию, изменившим ее. Но суть этих изменений и, соответственно, модели биографии, конструируемые Окуджавой в рефлексиях разных лет, различаются.

В первой модели («*Фрагмент; точка разрыва*»), также как и в «нормативной биографии» 1940-х гг., сохраняется цельность личности, хотя война делит биографию на две части – на «до» и «после». В отличие от «нормативной биографии», где война оказывалась «ключевой точкой», «пуантом», поскольку становилась финалом внутреннего роста, окончательной точкой развития, раскрытия личности, здесь война становится «ключевой точкой», потому что это точка разрыва – разрушается сама цельность индивидуального пути, необходимое условие «нормативной биографии», однако сохраняется представление о том, что эта цельность является нормой. Разрыв связан не с внутренними противоречиями, а с событиями, причем событиями в истории не только личности, но и всей общности, и отвечает за этот разрыв «внешняя инстанция» («мессершмитты», «разорвавшие на рассвете тишину»).

Биография выстраивается вокруг самой точки разрыва, самого факта разрыва, проблематизируя его, делая его предметом рефлексии – и потому в меньшей степени, чем две другие, может быть названа «моделью»: не возникает растяжка между полюсами, «стартом» и предполагаемым «финишем», не они задают, определяют движение.

Память здесь означает непрерывность, наследование, преемственность, сохранение, и это коррелирует с тем, что индивидуальная биография определяется через принадлежность к общности, через историю общности, а не отли-

чие от нее. Война то ли уничтожила, то ли укрепила, то ли сконструировала – но в любом случае проблематизировала общность, которая, однако, подразумевается как цельная, не эволюционирующая. Индивидуальная биография, определяемая через историю общности, также заведомо стабильна по своей сути, и ключевые для нее точки не только являются для всей общности таковыми, но и имеют значение, сходное с тем, которое они имеют для общности. Переживание утрачиваемой общности и проблематизация того, что являлось аксиомой, – вот проблемные поля, характерные для этой модели.

Для второй модели («*Два отрезка*») война оказывается точкой, не только разрубившей биографию на две части, но также изменившей личность: не доразвившей черты (случай «*Зои*» М. Алигер), не открывшей новые, но снявшей пелену, заменившей «иллюзии» «правдой». Однако в этой эволюции личности, так же как и в самой биографии, важны два этапа, противопоставленные друг другу, причем второй, при всей его травматичности (травматичность возрастает по сравнению с первым случаем), рассматривается, в отличие от первого, как позитивный – по крайней мере для развития личности: прозрение после «слепоты» («иллюзии»), которая задается как основная характеристика не вообще молодости как возраста, но прошедших лет. В такой трактовке война также делит биографию на две части – на «ложную» и «истинную», «слепую» и «зрячую», «неправильную» и «правильную». Предметом рефлексии становится первый период, основным переживанием – переживание утрачиваемой цельности личности.

Этот случай более соответствует понятию «модели»: здесь внимание не столько сконцентрировано вокруг точки разрыва, но становятся значимы те два отрезка пути, на которые

делит жизнь война – появляются два полюса («слепота», «ложь» – «зрение», «правда»), появляются и оттенки, степени продвинутости от одного полюса к другому, «прозрение» задается не как результат, но как долгий путь к нему. В отличие от первой модели, точка разрыва определяется уже характеристиками личности, но еще – в отличие от третьей – одной единственной («слепота»).

В третьем случае («ломаная») война становится точкой, определившей биографию не потому только, что убила друзей, выкосила все поколение (первая модель); не потому только, что оказалась крушением иллюзий, которое само по себе один из основных предметов рефлексии Окуджавы (вторая модель): с ней связана неизжитая боль<sup>24</sup>, это травма, изменившая, разрушившая и жизнь, и личность – изменившая то, как человек себя воспринимает<sup>25</sup>, то, как он считает правильным строить жизнь<sup>26</sup>, не давшая осуществиться событиям, а личности – реализоваться так и в той мере, в какой это было возможным<sup>27</sup>. Именно поэтому нельзя не возвращаться к ней постоянно в памяти, переосмысляя, переопределяя заново ее роль. Это память, которая не позволяет не думать о чем-то, хотя и думать об этом уже невозможно, это потеря каких-то деталей, но сохранение мучительного переживания<sup>28</sup>, это осознание, что век покалечил, это рефлексия собственного восприятия этого века и даже романтического флера вокруг него<sup>29</sup>.

В отличие от первых двух моделей, в третьей война не делит жизнь на два отрезка, на «до» и «после», но задает постоянное переосмысление всего пути, и того, что было до войны, и всего того, что было пережито после. Теперь нет не только двух отрезков – нет вообще деления на определенное количество отрезков (и, соответственно, определенного количества точек), здесь уже сама прямая заме-

няется ломаной, метаниями: эволюции, развитие личности перестает пониматься как рост, движение вперед, улучшение. Точнее, в этом движении вперед, от рождения к смерти, от молодости к старости, от большей наивности к большей глубине, отсутствует «смысловой вектор»: эволюция не подается как преодоление, понимание чего-то, дорога к чему-то; стремление к «норме», «правде», пусть и не всегда успешное – необходимая аксиома первых двух случаев, – утрачивается в третьем. Теперь предполагается, что внутренний рост («позднее прозренье») происходит за счет ошибок (за счет рефлексии, памяти, постоянного переопределения), т. е. «эволюция» означает уже не движение в одном заданном – кем-то, изначально – направлении, но именно нестабильность, она утрачивает и значение позитивности (всего движения, его результата). Утрачиваются также представления и о том, что биография *должна быть* цельной, и о том, что *цельной должна быть* личность, и о том, что *должны быть* норма, образец, может быть, неправильно понятые или даже еще не выработанные, но все же искомые: представления о существовании самой нормы и о цельности как норме рушатся последними.

Предметом рефлексии, характерным для третьей модели, оказывается не определенная точка и не определенный отрезок, но сама структура пути – «ломаная», «метания». Это уже не переживание утраченной нормы, но переживание утраченной установки на нормативность и, соответственно, негативной оценки прожитого – а «прожитое» (в отличие от второй модели) в это время уже означает «почти всю жизнь».

Значения нормативности, образцовости лишена не одна третья модель, ее нет во всех трех моделях биографии, конструируемых Окуджавой через войну – не только потому, что конструируются они не «вперед», а «назад»

(в рефлексиях), но они все осмыслены через слом, через разрыв, т. е. через негативные события и переживания: в первом случае это ностальгия, «светлая грусть» – позитивное, радостное дано как утраченное; во втором, несмотря на то что «ложь» разоблачена, периодом рефлексий, пристального внимания оказывается именно этот период «иллюзий».

Во всех трех моделях нормативность пути заменяется его репрезентативностью, и соответственно с этим эволюционирует понятие «индивидуальный опыт»: в «нормативной биографии» (в этом смысле к ней близка еще первая модель) «индивидуальный опыт» значит «личный, но унифицированный», здесь же – «личный, хотя в большой степени характерный для времени». «Время» оказалось ключевой категорией, пришедшей в (само)оправдательных конструкциях на смену «общности», категорией, предложившей альтернативный вариант «мы»: вместо унификации – типичность<sup>30</sup>, характерность явления. («Время», однако, подменяет не только «общность», но также и «историю»: если в первой модели война – это «событие», то в третьей – это «смысл» (и именно поэтому здесь уже речь идет о разрушении личности – «событие» (первый случай) может разрушить лишь «ситуацию»). Таким образом, от первой модели к третьей эволюционирует и значение репрезентативности (от «общности» ко «времени» через подразумеваемые во втором случае «идеологию» и «власть»): меняется способ самопозиционирования, от активной собственной роли («мы делали» – шли на фронт, например) к пассивной («что с нами делали» – нас обманывали и т. д.), и с этим связано все возрастающее и возрастающее в текстах Окуджавы значение индивидуальной ответственности и вины: от первой модели к третьей происходит расширение зоны «индивидуального» – за счет пространства рефлексии.

Существует много способов определения границ периода «оттепели», его начало датируют 1953, 1954 или даже 1956 г., а конец – от 1962 г. до 1968-го г., но в эти пятнадцать «оттепельных» лет «самыми оттепельными» были несколько лет на границе 1950-х и 1960-х: годы, когда было опубликовано то-то, когда выступали такие-то, когда можно было это и надеялись на то. Однако эти годы «самые оттепельные» еще и потому, что – как это видно из сегодняшней перспективы – это время очень активной эволюции смыслов.

Первая и вторая модели биографии, конструируемые Окуджавой в стихах и песнях о войне, очень четко определяются этим, тогда (да и сейчас) едва зримым рубежом между периодом, когда «новые времена» означают возвращение к ленинским нормам, а главное, вообще возвращение к нормам, сохранение, восстановление, новое обоснование общности и рефлексию собственной к ней принадлежности, – и периодом разочарования в этих идеологических (и собственных) установках<sup>31</sup>. Третья же модель очевидно коррелирует с беспросветностью последних предперестроечных лет и с разочарованием, особенно нараставшим после расстрела Белого дома. А с другой стороны – разочарование старшего поколения в собственной способности утвердить определенную норму связано с отказом от поиска нормы (или, может быть, точнее – с более свободным отношением к норме) поколения более молодого, независимо от того, описывают его представители себя через постмодернизм или как-то иначе.

Соответственно этим периодам эволюционировали и задачи коммуникации с читателем, слушателем, которые ставил перед собой Окуджава: от конструирования общности, подразумевающего «норму», через рефлексию, не нуж-

дающуюся в слушателях, к назидательности. И в первом случае эта коммуникация осуществлялась Окуджавой, будь то на камерных вечерах или в забитых залах, через записки, вопросы, ответы, через постоянный разговор, рамкой для которого становились только что исполненные стихи и песни. Но в конце 1980-х гг. стала необходимой форма высказывания, позволяющая дидактику, назидательность – в это время Окуджава дает немало интервью и пишет роман о своем поколении, где старается показать, объяснить и оправдать его историю – его корни и эволюцию.

Предлагаемые способы работы с текстом могут быть полезны более широкому кругу студентов, нежели только студентам-филологам, изучающим советскую литературу, ставшую материалом для настоящих разработок. Данный подход к работе с биографическими и автобиографическими текстами позволяет разработать технологии обучения студентов анализу культурных норм периода (зона «частного», понимание «памяти», культурные герои и т. д.), что значимо как для образовательной, так и для исследовательской практики.

## Примечания

<sup>1</sup> Из работ последнего десятилетия см., например, статьи Б. Дубина: *Дубин Б.* Биография лубочного автора как проблема социологии литературы // *Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры.* М., 2001. С. 120–124; *Биография, репутация, анкета (О формах интеграции опыта в письменной культуре)* // Там же. С. 98–119. См. также ежегодные сборники чтений, посвященных памяти В. Иофе («Право на имя», СПб., 2004, 2005, 2006, 2007).

<sup>2</sup> См.: *Лотман Ю. М.* Декабрист в повседневной жизни // *Лотман Ю. М.* Избранные статьи. Т. 1. Таллинн: Александра. С. 296–336. *Он же.* Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века // Там же. С. 248–268.

<sup>3</sup> *Бозомолов Н. А.* Литературная репутация и эпоха: Случай Михаила Кузмина // *Новое литературное обозрение.* № 11. С. 131–141.

<sup>4</sup> Магомедова Д. Автобиографический миф в творчестве Александра Блока. М., 1997.

<sup>5</sup> «<...> и из собственной судьбы я выдергивал по нитке» – это не просто запятая строчка: именно так ему было органично работать над текстом – чтобы уже написавшееся стихотворение обрело законченность, нужна была какая-то деталь (имя девочки Дали («Грузинская песня»), «пальтишко легкое» или «старенькие туфельки» Инны Лиснянской («Мне нужно на кого-нибудь молиться...») и т. д.), нужны были «реалии», «материал» – отсюда и автобиографизм, присущий далеко не только его прозе.

<sup>6</sup> С конца 1950-х Окуджава постоянно пишет стихи об открывающейся впереди дороге, о развилках, о возможном выборе, а в 1980–1990-е – о пройденной дороге, о сделанных выборах. Используемые в этой работе образы для характеристики моделей, которые конструирует Окуджава, присущи и ему самому: «ровная дорога» (прямая), «слепота», «метания» (ср., например: «Жаль, что молодость мелькнула (вариант: «юность пролетела». – О. Р.), жаль, что старость коротка. / Всё теперь как на ладони: лоб в поту душа в ушибах... / Но зато уже не будет ни загадок, ни ошибок - / только *ровная дорога* до последнего звонка» (курсив в цитатах наш. – О. Р.) // Окуджава Б. Ш. Чаепитие на Арбате. М.: ПАН., 1996. С. 306.

<sup>7</sup> О нормативной биографии см. подробнее: Розенблюм О. Эмоциональный спектр, каналы опыта и структура переживания в «нормативной биографии» (на материале «Зои» М. Алигер) // Право на имя: Пятые чтения памяти В. Иофе. СПб., 2008. (В печати.)

<sup>8</sup> Несмотря на то что просматривается определенная эволюция, не стоит разводить разбираемые здесь способы Окуджавы конструировать собственное прошлое строго по периодам: в один и тот же период соревнуются различные тенденции, и важно именно когда и какие.

<sup>9</sup> Окуджава Б. Вы слышите, грохочут сапоги... // В мире книг. 1984. № 5. С. 63.

<sup>10</sup> «Гляжу на двор арбатский, надежды не тая, / вся жизнь моя встает перед глазами. / Прощай, Москва, душа твоя / всегда, всегда пребудет с нами!» // Окуджава Б. Ш. Чаепитие на Арбате. С. 103.

<sup>11</sup> Там же. С. 119.

<sup>12</sup> См. один из немногих обратных примеров: «Мы сидим, пехотные ребята. / Позади - разрушенная хата. <...> И тогда (откуда – неизвестно, / или голод мой тому виной), / словно одинокая невеста, / выросла она передо мной. / Я киваю головой соседям: / на сто ртов одна морковь – пустяк... / Спим мы или бредим? / Спим иль бредим? / Веточки ли в пламени хрустят? / ...Кровь густая капает из свеклы, / лук срывает бранный свой наряд, / десять пальцев, словно десять свекров, / над одной морковинкой стоят... / Впрочем, ничего мы не варили, / свекла не аела, лук не пах. / Мы морковь по-братски разделили, / и она хрустела на зубах» // Там же. С. 201.

<sup>13</sup> «Отбиваюсь в изнеможении / и вдруг попадаю в сон: / дым сражения, окружение, / гибнет, гибнет мой батальон. / А пули звенят / возле меня. / Летят,

летят – / крови моей хотят. / Кричу, обессилив, / через хрипоту: / «Пропадаю!» / И к ногам осины, / весь в поту, / припадаю. / Жить хочется! / Жить хочется! / Когда же это кончится? <...> Я, к стволу осины прислонившись, сижу, / я в глаза товарищам гляжу-гляжу: / а что, если кто-нибудь в том сне побывал? / А что, если видели, как я воевал?» // Там же. С. 35–36.

<sup>14</sup> Разлом связан с гибелью (Ленька), с невозможностью возвращения в ту жизнь, которую нарушила война (в песне о комсомольской богине ничего не говорится о том, вернулась ли она с войны, это и не важно для текста – он о воспоминании о том, чего больше нет).

<sup>15</sup> «Сто раз закат краснел, рассвет синел, / сто раз я клял тебя, песок моздокский, / пока ты жег насквозь мою шинель / и блиндажа жевал сухие доски. / А я жевал такие сухари! / Они хрустели на зубах, хрустели... / А мы шинели рваные расстелим – / и ну жевать. Такие сухари!» // Там же. С. 63.

<sup>16</sup> «До первой пули я хвастал: чего не могу посметь? / До первой пули врал я напропалую. / Но свистнула первая пуля, кого-то накрыла смерть, / а я приготовился пулю встретить вторую» // Там же. С. 51.

<sup>17</sup> «Джазисты уходили в ополчение, / цивильного не скинув облаченья. / Тромбонов и чечеток короли / в солдаты необученные шли» // Там же. С. 78.

<sup>18</sup> «Едва затихли первые сраженья, / они рядком лежали. Без движенья. / В костюмах предвоенного шитья, / как будто притворяясь и шутя» // Там же.

<sup>19</sup> «Не вели, старшина, чтоб была тишина. / Старшине не все подчиняется. / Эту грустную песню придумала война... / Через час штыковой начинается. / <...> ...А пока в атаку не сигналила медь, / не мешай, старшина, эту песню допеть. / Пусть хоть что судьбой напорочится: / хоть славная смерть, хоть геройская смерть – / умирать всё равно, брат, не хочется» // Там же. С. 59–60.

<sup>20</sup> «Чтоб видели враги мои и знали бы впредь, / как счастлив я за землю мою умереть!» // Там же. С. 59.

<sup>21</sup> «И видит король – его войско стоит средь двора: / пять грустных солдат, пять веселых солдат и ефрейтор. / Сказал им король: «Не страшны нам ни пресса, ни ветер! / Врага мы побьем и с победой придем, и ура!» / <...> ефрейтор, морально нестойкий, женился на пленной, / но пряников целый мешок захватили они. / Играйте, оркестры! Звучите, и песни и смех! Минутной печали не стоит, друзья, предаваться: / ведь грустным солдатам нет смысла в живых оставаться, / и пряников, кстати, всегда не хватает на всех» // Там же. С. 130–131.

<sup>22</sup> «Чтоб лежать на бранном поле / рядом с верными людьми / не по чьей-то злобной воле, / а по собственной любви. / То не ветер в поле стонет, / не дубравушка шумит... / Их никто на смерть не гонит – / сердце чистое велит. / И тогда над смертью слава / нарождается в дыму. / Разве в мире есть держава, / безразличная к сему? / Ничего, что не добраться / вновь до дома своего... / Слава Богу, новобранцам / есть учиться у кого!»; «Оркестр играет боевые марши, / старается ни свет и ни заря. / Не лейте слез, родимые мамаша, /

на крылья наши слез не лейте зря! / В пророчества их горькие не веря, / мы ждали той минуты золотой, / чтоб с птицы зла попадали перья, / когда оркестр ударит духовой. / Какие нас морочили обманы! / Какие пули жалили во мгле! / А сами мы, юны и безымянны, / за что потом покоились в земле?» // Там же. С. 257–258, 340.

<sup>23</sup> Помимо раннего «А как третья война – лишь моя вина, / а моя вина – она всем видна» – «Как славно быть ни в чем не виноватым / совсем простым солдатом, солдатом»; «Все ухищрения и все уловки / не дали ничего взамен любви... / ...Сто раз я нажимал курок винтовки, / а вылетали только соловьи» (1950–1960-е) – и вплоть до стихотворения, опубликованного в 1996 г.: «<...> а с меня ведь время спросит и, конечно, не простит <...> Мой отец погиб в тюрьме. Мама долго просидела. / Я сражался на войне, потому что верил в сны. / Жизнь меня не берегла и шпыняла то и дело. / Может, я бы стал поэтом, если б не было войны. / У меня медаль в столе. Я почти что был героем. / <...> Впрочем, мне держать ответ и т у д а идти с повинной, / где кончается дорога... <...>» // Там же. С. 106, 185, 570–571.

<sup>24</sup> Ср. стихотворение начала 1960-х: «Вот уже который месяц / и уже который год / прилетает черный «мессер» - / спать спокойно не дает. <...> Каждый вечер, каждый вечер / у меня штурвал в руке, / я лечу к нему навстречу / в довоенном «ястребке». <...> И опять я вылетаю, / побеждаю, и опять / вылетаю, побеждаю... / Сколько ж можно побеждать?» // Там же. С. 94–95.

<sup>25</sup> «Отучило время меня дома сидеть. / Научило время меня в прорезь глядеть. / Скоро ли – не скоро, на том ли берегу / я впервые выстрелил на бегу. / Отучило время от доброты: / атака, атака, охрипшие рты... / Вот и я гостинцы раздаю-раздаю... / Ты прости меня, мама, за щедрость мою» // Там же. С. 64.

<sup>26</sup> «Благословили времена шинель казенную, / не вышла вечною любовь – а лишь сезонной. <...> Я загадал лишь на войну – да не исполнилось. / Жизнь загадала навсегда – сошлось с ответом...» // Там же. С. 267–268.

<sup>27</sup> См. строчку одного из поздних стихотворений, иронично отсылающую к известной советской песне («Может, я бы стал поэтом, если б не было войны») // Там же. С. 570.

<sup>28</sup> «Я все забыл, как днище вышиб из бочки века своего. / Я выжил. / Я из пекла вышел. / Там не оставил ничего» // Там же. С. 234.

<sup>29</sup> «Теперь живу посередине между войной и тишиной, / грехи приписываю Богу, а доблести – лишь Ей одной» // Там же.

<sup>30</sup> Ср. цитировавшиеся выше строчки «Тамани»: «Отучило время меня дома сидеть. / Научило время меня в прорезь глядеть».

<sup>31</sup> Лично для Окуджавы, возможно, здесь сыграли роль переход на работу в «Литературную газету» и травля и смерть любимого им Пастернака.

## Литература

1. *Богомолов Н. А.* Литературная репутация и эпоха: Случай Михаила Кузмина // Новое литературное обозрение. № 11. С. 131–141.
2. *Дубин Б.* Биография лубочного автора как проблема социологии литературы // Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 120–124.
3. *Дубин Б.* Биография, репутация, анкета (О формах интеграции опыта в письменной культуре) // Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 98–119.
4. *Лотман Ю. М.* Декабрист в повседневной жизни // Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн: Александра. С. 296–336.
5. *Лотман Ю. М.* Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века // Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн: Александра. С. 248–268.
6. *Магомедова Д.* Автобиографический миф в творчестве Александра Блока. М., 1997.
7. *Право на имя: Биографика XX века. Методология составления и изучения биографии.* СПб.: Береста, 2007.

## **«ПОЛЯ» И «ПУТИ» НАШЕГО ЗНАНИЯ**

**(О некоторых исследовательских и педагогических проблемах современных гуманитарных дисциплин)**

### 1

Речь пойдет о предметном поле культуры, конкретно – народной культуры, изучение которой относится к области фундаментальных фольклорно-антропологических дисциплин. Предметы, анализируемые данными дисциплинами, преимущественно относятся к разряду живых и устных, для определения которых доминантным является коммуникативный аспект рассмотрения. Данное обстоятельство диктует некоторые специфические формы их исследования и преподавания. В самом деле, обращаясь к актуальному, текучему культурному процессу, не имеющему жестких, закрепленных форм, ученый вынужден вступать в особого рода партнерские отношения с ним, обуславливающие постоянный диалог познающего и познаваемого. Положение принципиально не меняется, когда мы имеем дело с восстанавливаемыми формами уже умолкнувшей традиции, поскольку моделью для такой реконструкции все равно остаются те же живые и пластичные тексты. Равным образом, передача знаний о подобном предмете (обычно – социально-коллективном и анонимном) предполагает особую педагогическую стратегию. Она накладывает свой отпечаток и на организацию создаваемого этим познавательным процессом сообщества, включающего разного рода групповые формы (экспедиции, лаборатории), в какой-то мере аналогичные исследовательским структурам в естественных науках.

Начнем, однако, с более общей проблемы – определения «фундаментальности» гуманитарной науки. Обычно науки «фундаментальные» противостоят «прикладным», т. е. тем, чьи результаты имеют непосредственное практическое использование. Соответственно, термин *фундаментальный* характеризует не просто глубину и основательность знания (как следует из лексического значения данного слова), но скорее его ориентацию на решение теоретических задач. Имеется в виду создание познавательных матриц для систематизации разрозненных фактов и сущностей в той или иной предметной области, описание общих закономерностей и структур, а не достижение каких-либо практических целей, находящихся за пределами самого процесса познания.

Речь не идет о противопоставлении чистых умозрений конкретным и частным разработкам – они тоже входят в комплекс фундаментальных наук, без них никакое знание, в том числе самое фундаментальное, вообще существовать не может. В свою очередь подобные конкретные разработки также не должны в обязательном порядке подчиняться принципу «зачем это нужно». Конкретная разработка сплошь и рядом оказывается необходимой для следующей разработки, уже «нужной», но немыслимой без предшествующей (непосредственно «не нужной»). Или двух предшествующих. Или трех и т. д. В сущности, фундаментальная наука вся «прошита» цепочками подобных «предшествующих» фаз, без которых, однако, невозможна «полезная», используемая уже прикладными дисциплинами. Невозможна ровно в такой же степени, в какой без предшествующих усилий деда, бабушки, внуки и Жучки нельзя вытащить репку с помощью одной мышки, полагаясь лишь на ее решающее вмешательство. Поэтому,

кстати, крайне нерасчетливо сокращать поле фундаментальных наук (в силу их «бесполезности») – в конечном счете это неминуемо приводит и к оскудению прикладных областей. Вызывает также сомнение эффективность всякого производимого извне регулирования научных исследований, по части которого наша страна имеет уникальный, многообразный и весьма поучительный – если не сказать трагический – опыт. Вспомним соответствующую советскую практику, приведшую к значительным диспропорциям в науке, к «перепроизводству» в одних областях и дефицитам в других, к стимулированию обширных направлений, оказавшихся невостребованными в изменившейся общественно-политической и экономической обстановке, и к утеснению исследований, составивших впоследствии славу отечественной науки.

Вообще, если еще можно как-то определять потребность в специалистах-прикладниках, то с фундаментальными исследованиями (особенно – гуманитарными) дело обстоит гораздо сложнее. Подобные исследования обязательно включают в себя свободный поиск (в том числе и во вполне конкретных областях), направленность которого никто, кроме самого сообщества ученых, квалифицированно определить не способен (как и оценить «приоритетность» тех или иных исследовательских направлений и научный вес той или иной школы). Трудно себе представить убедительные данные о потребностях нашей науки и высшего образования, например, в специалистах по аналитической философии или по классической филологии, по истории культуры Бразилии или Китая, по сравнительно-историческому языкознанию, фольклорно-мифологическим традициям Центральной Азии или Африки южнее Сахары и т. д. Можно посетовать на склонность ученых

удовлетворять свою любознательность за государственный счет, но, пожалуй, никакого компаса, кроме этой любознательности, здесь предложить не удастся.

Сам исследовательский интерес практически всегда направлен на восполнение пустот, выявляемых в поле знания, или тех его участков, изученность которых на данном этапе развития науки оказывается недостаточной. Стремление к «объективному описанию» (в конечном счете, к познанию истины – каким бы испытаниям не подвергались оба эти понятия) не является пустым звуком. Едва ли в нем можно видеть лишь «риторическую стратегию» и претензии на «корпоративный контроль за знанием», как это склонна утверждать постмодернистская критика<sup>1</sup>. Первичным и остающимся основным побуждением для ученого является вполне бескорыстное любопытство (почему бы в таком случае не признать «риторической стратегией» математику и кристаллографию, биологию и астрономию?). Гуманитарное знание – своего рода производительный труд, у которого есть своя цель и свой «конечный продукт», заключающий в себе постоянно увеличивающийся багаж накопленных знаний о человеке и человеческом обществе.

## 2

Культура – такая же объективная данность, как и предметы изучения естественных наук. В сущности, никто еще не доказал, что с физиологической точки зрения человек может быть предметом точного исследования, а с культурной – нет. «Культурный текст», по крайней мере, столь же реален, как и предметы других «наук о человеке» – от анатомии до психологии. Более того, он вполне проницаем для анализа, в том числе методами, не без

некоторого основания претендующими на определенную точность (структурно-семиотическими, статистическими и пр.) и дающими неплохие результаты<sup>2</sup>, а компьютерные технологии позволяют по-новому организовать и научную работу, и преподавание, создать синтезированные научно-педагогические формы. В этом плане науки «гуманитарные» принципиально не отличаются от «естественных», хотя вообще-то само по себе это разделение является и устаревшим, и неточным – «поле знания» сегментируется несравнимо сложнее, а составляющие его дисциплины имеют гораздо более причудливые соотношения, которые никак не исчерпываются данной дихотомией.

Впрочем, обсуждение вопроса – являются ли наукой гуманитарные занятия – вообще не имеет особого смысла, поскольку отсутствует отчетливость в понимании того, что такое наука. Так, согласно устойчивому мнению, разделяемому (по крайней мере еще с 1950-х гг.) большей частью нашего общества, такой науки, как история (философия, филология и пр.), не существует и не может существовать в силу преимущественно ретроспективной ориентации подобных исследований, в то время как наука должна в обязательном порядке включать эксперимент, прогнозирование и проверку практикой (т. е. перспективную направленность). Сама современная гуманитаристика соглашается с подобным мнением, приняв в последние десятилетия застенчивый псевдоним «гуманитарного знания», своего рода «не-до-науки». Однако легко убедиться, что и за пределами этого «знания» существуют обширные области, не отвечающие названным критериям. Скажем, отказав в «научности» истории, придется, вероятно, лишиться того же статуса геологию, палеонтологию, да и ряд других дисциплин.

Что же касается процедур верификации получаемых результатов, то значительное взаимонепонимание существует не только на междисциплинарном уровне, но и внутри самого гуманитарного цеха. Сюда, например, относится мнение специалистов по «книжной» культуре о неправомерности выводов, построенных на исследовании устных традиций (в силу отсутствия в них «твердо зафиксированных текстов») или полученных при анализе, опирающемся на типологические сопоставления (*объяснение неявных элементов какой-либо структурно-семантической конфигурации в культуре А может быть получено при анализе сходной конфигурации в культуре В, не имеющей генетических, исторических, контактных связей с культурой А*). Уместность подобного приема (естественно, при его корректном использовании) хорошо проверяется в тех случаях, когда предположения о еще мало известном предмете, сделанные исходя из типологических соображений, подтверждаются фактами, полученными позже, при более близком знакомстве с материалом.

Вообще «критерии научности» очень зависят от конкретной предметной области. В самом общем смысле они сводятся к возможности объективации изучаемого материала, к логически выверенным процедурам его анализа, к подтверждению выявленных закономерностей на достаточном количестве фактов, причем мера этой достаточности колеблется в огромных пределах (опять-таки в зависимости от объекта исследования). Особо надо упомянуть проблему конвенциональности в использовании языка описания. Очень часто договориться о словах – значит договориться и о предмете, и об инструментарии. Взаимопонимание внутри научного коллектива встречается реже, чем хотелось бы, а полное согласие, способность говорить на одном языке вырабатываются

не сразу даже в относительно узких рабочих группах и представляют собой огромную ценность. С другой стороны, нередко встречается иллюзия использования одного и того же языка, когда обсуждающие не сразу понимают, что в одни и те же слова они вкладывают разные (подчас – радикально разные) смыслы. Наконец, надо отдавать себе отчет в том, что в основе всех этих процедур лежит не выводимая логическим путем аксиоматика, набор убеждений, основанных на опыте – собственном опыте исследователя и опыте его предшественников.

### 3

Гуманитарные науки в целом заняты изучением «над-природной» («небиологической») деятельности человека и человеческого сообщества, которая выражается в «текстах культуры» (религии, искусства, литературы, философии и т. д.), имеющих соответствующие коммуникативные задания. Речь идет о текстах не только вербальных, но также акциональных, изобразительных, «вещных» и др., хотя именно слово, вероятно, надо считать организующей силой культурной традиции; в силу этого среди гуманитарных дисциплин лингвистика действительно является одной из основных. Кроме того, в роли «культурных текстов» оказываются «прагматические» продукты человеческой деятельности (архитектуры, производства, транспорта, быта и т. д.), а также семиотически «означенные» нерукотворные объекты и их свойства, скажем, небесные светила, детали ландшафта, крики и расцветка животных и т. д., которые могут «прочитываться» как определенные фольклорно-мифологические тексты со своими культурными смыслами. Вообще в «гуманитарности» знания определяющим остается скорее ракурс исследова-

ния материала, чем его «онтологические» свойства, хотя одно, несомненно, бывает связано с другим.

В зависимости от того, как настроена «оптика» исследователя, изучается либо феноменальное, специфическое (масштаб бывает весьма различным – от индивидуального текста до национальной культуры), либо всеобщее, типовое (кстати, эта различная «оптика» рассмотрения также способна порождать методологическое взаимонепонимание). *Брахман, дервиш и даос*, взятые в контекстах соответствующих традиций (индийской, мусульманской, китайской), в социокультурном плане имеют мало общего, а поэтому корректность их сопоставления способна вызвать сомнения. Однако в фольклоре их функции могут совпасть – скажем, в роли сказочных *чудесных советчиков* или *чудесных помощников*, причем используется лишь одна черта, единственный признак, который приписывается данным категориям людей: обладание особым, не встречающимся у других знанием (тайным, сверхъестественным), что дает основание народной традиции включать их в свои сюжеты в одинаковой роли. Это делает их сопоставление не только уместным, но и совершенно необходимым. Итак, особенный рисунок национальной традиции является опозитом к общей типологии интернациональных форм. Частное специфично – всеобщее единообразно.

Соответственно, один и тот же факт может быть разным «изучаемым предметом» в зависимости от целей исследования. Например, согласно двум вариантам сказки из собрания Афанасьева<sup>3</sup>, героем в первом случае является пахарь, во втором – солдат, а «антигероем», соответственно, генерал и некий «дежурный» (очевидно, человек из дворцовой прислуги). Таким образом, при неизменности сюжетной линии существенно различаются соци-

альные роли персонажей (пахарь – солдат, генерал – «дежурный»). Тем не менее сказке эти различия безразличны, ей важно, что один персонаж имеет низкий статус, а положение другого позволяет способствовать получению аудиенции у царской особы; нерелевантны эти различия и для исследования нарративных структур фольклора<sup>4</sup>. Однако стоит только сделать шаг за пределы изучения сказочных сюжетов, как картина кардинально изменится, и социальные роли крестьянина («пахаря»), солдата, генерала, слуги окажутся для данных персонажей определяющими. Целями исследования (а также избранным «языком описания», или «метаязыком») обусловлена и адекватность представления о нем; вероятно, вне подобных целей никакого адекватного представления о предмете вообще не существует.

Культурно-антропологические дисциплины (включая фольклористику) обычно имеют дело с материалом, удаленным от исследователя исторической, этноязыковой или социальной дистанциями. Практически встает проблема понимания исследователем любой изучаемой культуры, в том числе «другой культуры» – как «экзотической»; «своей патриархальной» – как «подлинно своей» (vs как «экзотической»); «своей городской» – как «испорченной чуждым влиянием». Болезненным остается вопрос получения объективного этнологического знания; соответственно, обсуждается и методика этого получения (включая отношения «субъект – объект наблюдения»). Соответственно, интерпретация исследователем «другой культуры» обязательно включает в себя диалогические механизмы, исторически обусловленные и изменяющие свой характер при смене научных парадигм.

Распространенное (еще в позапрошлом веке) использование для рассмотрения «чужого» материала матриц опи-

сания, полученных в результате анализа «своей» культуры, в ряде случаев наблюдается и в наше время. Такой подход не исключает возможности получения продуктивных результатов. При быстрой интернационализации гуманитарных дисциплин подобные матрицы универсализируются, перерастая рамки национальных традиций и становясь метаязыком науки. Этот процесс хорошо иллюстрируется некоторыми макроклассификациями (например, литературных жанров и сюжетов).

В минувшем столетии данный подход обнаруживает свою недостаточность. В антропологии (Б. Малиновский, А. Р. Радклифф-Браун) складывается концепция обязательного включения исследователя в изучаемую культуру, без чего получаемое знание о ней представляется ущербным и искаженным. Речь идет о жизни среди ее представителей, о погружении в ее знаковый мир, обретении общего с ней опыта и общего языка; адекватное понимание этой жизни невозможно без полного включения в нее. Наиболее значительные результаты на этом пути были, вероятно, достигнуты М. Мид и особенно – герменевтической (интерпретативной) антропологией К. Гирца.

Однако следует учитывать, что ресурсы подобного «включенного наблюдения» также ограничены, а глубина «погружения» имеет свои пределы. Субъект наблюдения не может полностью отождествиться с объектом – ни психологически, ни операционалистически. Более того, опыт изучения максимально близкой культуры (практически – «своей») скорее демонстрирует необходимость некоторого дистанцирования исследователя от материала, переход его на позицию «внешнего наблюдателя», без чего объективное изучение предмета становится малоэффективным. Таким образом, экстерииоризация «своего» оказывается методоло-

гически не менее важной, чем интериоризация «чужого».

Надо также иметь в виду, что вмешательство антрополога в собираемый материал неизбежно искажает предмет и способно предоставить для исследования данные, не соответствующие реальному положению дел. Внедряясь в чужую культуру, ученый волей-неволей производит в ней какое-то возмущение, причем оно способно затронуть именно область его интересов (как раз благодаря проявленному интересу); в электронике подобный эффект назывался «влиянием руки оператора»: поднося щуп измерительного прибора к определенной точке схемы, оператор тем самым несколько меняет электрические параметры в измеряемой цепи. Кроме того, исследователь всегда остается «другим» для информанта (впрочем, взаимно), хотя эта «инаковость» совсем не обязательно должна разрушительно действовать на откровенность интервьюируемого. Иной раз постороннему больше расскажешь, чем своему. На самом деле полевые исследования включают весьма значительный диапазон вариантов: от различных способов принуждения информанта (или приобретения у него нужных сведений за плату) до солидарной (и даже дружеской) совместной работы.

Наконец, аутентичность специально продиктованных фольклористу похоронных плачей, заговоров и многих других устных текстов (даже имеющих гораздо менее жесткую функциональную обусловленность) вызывает сомнения; любой собиратель должен отдавать (да обычно и отдает) себе в этом отчет. В этом смысле фольклорные записи репрезентируют традицию лишь до некоторой степени, но их полнота и тщательность, как и учет контекстуальных факторов, все же делают эту репрезентацию более полной. Для этого, как и для учета «влияния руки оператора», требуется выработка своеобразных «коэффициентов искажения», и подобные «коэффициенты» практически используются

многими фольклористами при критике полевых материалов и их публикациях. Кроме того: препарированная зоологом лягушка, срез живой ткани на предметном стеклышке микроскопа и т. п. – все это находится в весьма сложных отношениях с нормальным состоянием и функционированием соответствующих организмов. Огромный объем данных естествоиспытатель получает в «стендовых» и экспериментальных условиях, но это, кажется, не ставит под сомнение объективность получаемых результатов.

#### 4

Традиционная культура относится к типу «холодных», ориентированных на воспроизведение предшествующих структур, а не на их модификацию или смену. При этом ее тексты рассматриваются гуманитарной наукой по меньшей мере в четырех аспектах: «субстанциальном» (содержательные характеристики традиции: ее картина мира, концепты, символы, мотивы), «структурном» (морфологическая организация ее текстов), «технологическом» (способ культурной коммуникации – их хранение, передача, воспроизводство), «прагматическом» (специфика их функционирования). С точки зрения субстанциальной (отчасти и прагматической), тексты народной культуры не столь специфичны, точнее специфичны лишь их группы, объединяемые (по смежности в традиции или по морфологическому типу) на основании определенных дифференциальных признаков, сочетания которых у разных групп довольно сильно различаются. Подлинно специфическим является аспект «технологический», радикально отделяющий тексты устные от письменных, а коммуникацию «естественную», контактную, – от «технической», дистантной<sup>5</sup>. Что же касается структурной организации текстов, то она в огромной

степени зависит от их устной природы, о чем писалось достаточно – от А. Н. Веселовского до А. Лорда.

Фольклор – это совокупность текстов, заключающих в себе довольно большой (впрочем, не безграничный) диапазон «сообщений» и тяготеющих к изложению относительно устойчивого набора смыслов относительно устойчивыми (стереотипизированными) средствами. Это тексты поющиеся и рассказываемые, маленькие и большие, связанные с обрядом и бытовыми обстоятельствами или относительно независимые от них. Объединяет их то, что передаются они почти исключительно устным путем, представляют собой относительно устойчивые комбинации элементов традиции, возникающие при каждом отдельном исполнении, и воспроизводятся в варьируемых формах<sup>6</sup>.

Начиная с рубежа XIX–XX вв., понятие *народная культура* быстро изменяется в плане содержательном. В конце XX в. наряду с архаическими, сельскими традициями в орбиту изучения включается городской фольклор (*постфольклор*<sup>7</sup>) со своим культурно-семиотическим пространством и субкультурными группами (социальными, профессиональными, половозрастными), обычаями и текстами; в поле зрения фольклористов попадает также современная мифология и «парафольклорная» письменность<sup>8</sup>. Все большее внимание привлекает к себе то, что лишь пару десятилетий назад не замечалось / не признавалось фольклором / вообще не считалось достойным исследовательской рефлексии. Таким образом, количество объектов фольклористики чрезвычайно умножается. Это приводит к расширению «предметного поля» науки, размыванию его внешних и внутренних границ, разрушению его предшествующей структуризации, к концентрации внимания на тех объектах исследования, которые раньше

считались маргинальными. Практически одновременно все большее количество текстов и артефактов «классического» фольклора отходит в разряд музейных экспонатов, памятников словесного и изобразительного искусства.

Трудно оценивать неизбежное как «положительное» или «отрицательное». Происходит то, что и должно было произойти в новой реальности; эта неизбежность относится не только к общественным условиям и институтам, в которых существует наука, но и к самому ее предмету. Однако устоявшиеся, «закрытые», непродуктивные и, более того, уже умолкнувшие тексты остаются совершенно необходимым предметом научного знания (как, впрочем, и обязательным компонентом культуры). Гуманитарная наука может двигаться вперед, только оглядываясь на прошлое – не в последнюю очередь для корректировки векторов своего развития, для отработки аналитических навыков и инструментов. Действительно, «без прошлого нет будущего». Культуролог все-таки занимается т р а д и ц и е й , т. е. передачей культурного сообщения во времени и в пространстве – независимо от того, осознает он это или нет, а следовательно, свой предмет способен понимать только в исторической ретроспективе (включая прямую преемственность форм) и в обязательном типологическом контексте. В частности, большего успеха в исследовании постфольклора достигает тот, у кого за плечами есть опыт изучения «классических» устных традиций.

Меж тем актуальная современность распределяет свои приоритеты исходя из сиюминутных интересов, отнюдь не всегда перспективно важных для будущего той или иной дисциплины. Фигурально выражаясь, желающих сидеть в пыльном подвале, в котором обретается «классический» и архаический фольклор, все меньше, а на открытой веран-

де «современных форм» народу собирается все больше. Сегодня гораздо легче найти специалиста по детским страшилкам, чем по былинам. Знания и опыт «традиционной» фольклористики отмирают вместе с самим предметом. Не исключено, что в скором времени этот подвал придется закрыть на амбарный замок – до очередного пробуждения интереса к предмету, которое, несомненно, когда-нибудь наступит. Столь же несомненно, что навык исследования, скажем, больших эпических форм к тому времени окажется утраченным полностью: научная школа в огромной степени строится на непосредственном человеческом общении, включающем совместную работу, прямую передачу навыков и знаний, а это очень хрупкая связь.

## 5

Расширение границ понятия *фольклор* связано и с некоторым «переделом» предметного поля фольклористики и этнографии (точнее, с взаимным обогащением сфер их компетенции). Данный процесс начался в 1970-е гг., если не раньше, в трудах ленинградских фольклористов, прежде всего Б. Н. Путилова и К. В. Чистова, что вызывало возмущение блюстителей «эстетической чистоты» фольклористики (концепция «фольклор как искусство слова»)⁹. В последние полтора-два десятилетия подобное расширение весьма интенсифицировалось и под влиянием концепций западной науки, ставших гораздо более доступными. Вообще размежевание предметного поля в научных традициях разных стран может довольно сильно различаться¹⁰. Не в последнюю очередь различия такого рода связаны с реальным обликом той или иной национальной культуры, типом интеллектуальных и исторических традиций, на которые она опирается. Например, имеет значение, осознает себя данная культура автохтонной или пришлой на

нынешних местах обитания, в ком видит она своих близких и дальних родственников, присутствует ли в ее сознании собственная «историческая древность», каково соотношение и характер в ней книжных и устных традиций и многое другое, от чего в значительной степени зависит разделение предметных областей гуманитаристики.

Инерцию размежевания предметного поля национальной науки неизбежно придется преодолевать. Надо быть готовым к тому, что в определенных обстоятельствах, скажем, магистр филологии окажется «конвертирован» в качестве магистра культурологии. Велика вероятность того, что спустя непродолжительное время фольклористика не только фактически, но и номенклатурно перейдет из дисциплин филологических в разряд дисциплин антропологических, что больше соответствует положению дел в мировой науке. Впрочем, надо заметить, что в известном смысле «мировая наука» – такая же абстракция, как «мировая культура» или «мировая литература»; с этой точки зрения и обобщенный образ науки «западной», которая противопоставлена «российской», достаточно неточен. Самый космополитически настроенный ученый не может принадлежать исключительно «мировому научному сообществу», у каждого есть свой дом со своими глубоко укорененными обычаями, в том числе – в умственной деятельности. Традиции национальной науки, будь то немецкая, французская, американская или русская, имеют свои особенности и не вполне совпадающие интересы. Читается /понимается/ учитывается из «чужой» традиции прежде всего то, что в наибольшей степени соответствует «своим» предпочтениям и интересам, а пишущий на родном языке в первую очередь адресуется к «своей» аудитории, опираясь на эти предпочтения и отчасти – сознательно или неосознанно – формируя их. Все эти обстоятель-

ства необходимо иметь в виду при обсуждении проблем диалога научных традиций и их включения в широкий международный контекст.

Наконец, со второй половины 1980-х гг. начинают меняться методы исследования народной культуры и, в частности, фольклора. Появляются новые ракурсы рассмотрения устных традиций, в центре внимания оказывается не только текст в качестве «имманентной структуры», но и авантекстовые формы, интертекстуальные и контекстные отношения и т. д., происходит «антропологизация» предмета, привлекаются приемы и инструментарий из сопредельных областей (теории коммуникаций, когнитологии, психологии, социологии и др.). Методологические приобретения последнего времени позволяют усовершенствовать аналитический аппарат науки о фольклоре, используя для данных целей и возможности междисциплинарных исследований, и компьютерные технологии.

Появление новой научной парадигмы и расширение предметного поля фольклористики – с опорой на ее междисциплинарный характер – ставит данную дисциплину в ряд весьма актуальных для нашего времени областей гуманитарного знания. Понимание социальных процессов и форм общественного сознания невозможно без обращения к тем текстам, которые это общество продуцирует, и к режиму их бытования, а в изучении механизмов «естественной коммуникации» фольклористика имеет огромный и пока еще мало востребованный опыт.

## 6

Когда встает вопрос о том, зачем вообще нужно людям гуманитарное знание, в первую очередь обычно упоминаются морально-этические нормы, регулирующие поведение человека в обществе и сохраняемые исключительно

в гуманитарной сфере, в то время как мир «равнодушной природы» и математических абстракций к человеческой этике холоден и безразличен. Это в целом верно, хотя следует сделать две существенные оговорки. Во-первых, моральные нормы содержатся в самой гуманитарной деятельности, производящей и передающей духовные ценности (религия, литература, искусство и др.), а не в науке о данных предметах. Во-вторых, производятся и передаются подобным образом не только гармонизирующие «ценности», но и разрушительные «антиценности», чему примеров несть числа.

Вопреки иногда встречающемуся наивному представлению, гуманитарные дисциплины практически не оказывают влияния на изучаемые ими предметы, воспроизводство которых опирается на предшествующие тексты данной традиции или сопредельных традиций, а не на их анализ (вспомним рассуждение Ю. М. Лотмана о «культуре текстов» и «культуре грамматик»<sup>11</sup>). Наличие «инструктивных» текстов («грамматик») – поэтологических и иконометрических трактатов, кодифицирующих нормативные правила текстопорождения, – относится к предшествующей («традиционалистской») эпохе<sup>12</sup>. В этом смысле, кстати, появление текстов, претендующих на «инструктивность», в авангардизме («Как делать стихи» Маяковского) или «игры со структурами» («грамматиками») в постмодерне (Умберто Эко или Милорад Павич), можно расценивать как своего рода реархаизацию.

Существует устойчивый предрассудок: для общества жизненно необходимы знания об обслуживающей человека технике и об используемой им природе, а гуманитарное знание, за некоторым исключением, не имеет практического значения и вообще не является наукой в точном смысле слова. Это глубокое заблуждение.

Без самого гуманитарного из всех гуманитарных предметов, без языка, создавшего нас и нашу культуру, были бы невозможны ни естественные, ни точные науки; вероятно, гуманитарная составляющая вообще занимает достаточно много места в любой дисциплине, что не всегда осознается в должной мере. Без областей предметных (лингвистики, литературоведения, этнографии и др.) не возникли бы «метанауки», в первую очередь структурно-семиотического цикла, а без их инструментария нельзя представить себе поле современного знания – вопреки всем постструктуралистским реакциям. Без одной из самых гуманитарных среди гуманитарных наук – языкознания – не наступил бы компьютерный век. В известном смысле исследовательский процесс является единым, и невозможно делать изъятия в какой-либо его части, не рискуя получить неблагоприятные последствия в других, казалось бы, далеких областях.

Человек живет в культуре и сформирован ею гораздо в большей степени, чем техникой. Гуманитарные дисциплины с их огромными знаниями о «человеке культурном» обладают в этом плане уникальными исследовательскими навыками. Понимание социальных процессов и форм общественного сознания имеет прямое отношение к каждому члену людского сообщества, поскольку только полная и достоверная информация о себе в культуре (и культуры о самой себе) дает шанс воспитать социально ответственного гражданина, хотя бы отчасти свободного от мифологических фантомов и защищенного от идеологических манипуляций. Здесь же следует упомянуть предлагаемые историческими и антропологическими дисциплинами описания и обобщения коллективного опыта, заключающие в себе не только образовательное, но и нравственное значение: видя

в многообразии форм исторической и духовной жизни разных народов общие черты, люди скорее способны излечиться от национального эгоцентризма и атавистической ксенофобии. Сравнительные исследования исходят из представления о единстве основ человеческой культуры, учат находить общее в ее пестрых проявлениях. Это назначение гуманитарных наук – быть инструментом самопознания для человека и человеческого общества – можно считать наиболее «прикладным».

Разумеется, надо избегать «просветительских» заблуждений: из того, что данный инструмент существует, отнюдь не следует, что он непременно будет востребован (не говоря уж о том, что доступен он, как правило, лишь ограниченному кругу специально подготовленных людей), а оказавшись востребованным – будет правильно употреблен (ведь, скажем, псевдонаучные историософские концепции, вроде А. Т. Фоменко и его последователей, тоже вырастают на почве искаженно толкуемых научных фактов и теорий). Однако само существование подобного инструмента предопределяет хотя бы возможность его корректного использования.

## 7

Преподавание является той коммуникативной ситуацией, которая диалогична по определению<sup>13</sup>: именно тут ученый может получить подлинно живую реакцию на свои разыскания – в виде их развития, продолжения, даже отталкивания от них, но в любом случае для нового шага в той же области. Кроме того, учителю всегда есть чему поучиться у ученика (*учу тому, что изучаю, и учусь, уча*) – хотя бы потому, что молодой исследователь неминуемо должен стать компетентней наставника в избранной области, в противном слу-

чае его труд теряет всякий перспективный смысл, превращаясь в тренировочное упражнение с заранее известным концом, не предполагающее какого-либо продвижения на пути познания. Иное дело – студент, не собирающийся заниматься данным предметом в будущем. Здесь речь может идти только о передаче необходимого минимума знаний, и вполне уместны «тренировочные» упражнения.

Какая научно-педагогическая стратегия может быть предложена в рассматриваемой области, исходя из пятнадцатилетнего опыта фольклорно-мифологических разысканий в Институте высших гуманитарных исследований и далее – в специальном учебно-научном Центре типологии и семиотики фольклора РГГУ?

Как было сказано, специфические качества фольклорно-антропологического предмета предопределяют и некоторые особенности процесса их изучения, а также методы, которые желательно применять при преподавании. Прежде всего его синкретизм требует многоаспектного (даже междисциплинарного) рассмотрения, требующего согласованных усилий нескольких специалистов. Это весьма ощутимо в полевой работе, когда одному исследователю практически невозможно сразу учитывать разные ракурсы рассмотрения живой традиции – нужны параллельные наблюдения. В то же время полноценная презентация данного материала возможна только в условиях непосредственного наблюдения за ним, что происходит лишь в ходе «полевой» работы, причем «полем» могут оказаться самые разные области культурного пространства. Поэтому для преподавания, вероятно, эффективны небольшие фольклорно-антропологические этюды, базой для которых может стать «включенное наблюдение» в рамках своей микросоциальной ячейки. Вообще участие молодежи

в экспедициях естественно и желателно, соответственно, здесь, как нигде более, существует опыт привлечения к собирательской деятельности студентов и аспирантов.

К совместному труду побуждает не только синкретический характер материала, но и его реальные объемы, чрезвычайно значительные и труднообозримые для одного человека, введение же сравнительно-типологического аспекта многократно увеличивает эти объемы. При этом компаративный ракурс рассмотрения материала совершенно необходим в преподавании фольклорно-антропологических дисциплин. Надо «учить сравнению» фактов культуры и интерпретации получаемых результатов, интерпретации их различий и сходств, пониманию того, что уникальность предполагает разнообразие, множественность, несходство культурных манифестаций, тогда как за универсальностью стоит обобщенность и схематичность, исчислимость структурных конфигураций, повторяемость составляющих их единиц.

Идея интеграции академической и вузовской науки была одной из исходных при самом основании ИВГИ (в 1992 г.). Как известно, в России высшее образование и научные исследования традиционно разобщены – так сложилось исторически. Для академической науки в этом есть свои плюсы: ученый освобожден от трудоемкой работы педагога. Однако есть и большие минусы: затруднено обновление научных кадров, с университетской скамьи вовлекаемых в исследовательский процесс. Для западной (в первую очередь американской) науки характернее другая модель: исследовательская деятельность осуществляется в университетах и тесно связана с педагогическим процессом. Этой модели соответствуют университетские научные центры, непосредственно взаимодействующие

с учебным процессом. Подобная модель демонстрирует все возрастающую результативность и в XXI в. имеет шансы стать универсальной; Россия, вероятно, не останется вне сферы ее влияния.

Институт высших гуманитарных исследований изначально и задумывался как университетский исследовательский центр, который – едва ли не первым в нашей стране – был призван разрабатывать фундаментальные проблемы гуманитарных наук в непосредственной связи с учебным процессом (от преподавания первокурсникам до руководства аспирантами и докторантами). Перенесение гуманитарных исследований в вуз давало возможность восстановить утрачиваемую преемственность поколений в научной традиции.

Взаимодействие с учащейся молодежью необходимо науке для ее воспроизводства и развития: подготовку кадров можно начинать со студенческой скамьи (а не с аспирантуры, как в академических институтах, что бывает поздновато). Соответственно, «первичной ячейкой» интеграции академической и вузовской наук может стать разновозрастная и разностатусная группа исследователей (от студентов-старшекурсников до сложившихся ученых), которые объединены общими проектами и солидарны в методологических вопросах; для молодежи в сообществе – и теплее, и интереснее. Существенно, чтобы все члены подобного коллектива (студент, аспирант, докторант и т. д.) участвовали в исследовательском процессе на равных правах (но, естественно, посильно); лишь в этом случае обучение действительно не будет отделено от научной работы, а результаты исследований станут непосредственно использоваться в преподавании. Конечно, становясь частью учебного процесса, наука должна была оставаться наукой –

только тогда такого рода интеграция благотворна и для исследовательских проектов, и для педагогики.

В результате подобного процесса, неизбежно нелегкого и небыстрого, возникает активный, трудоспособный коллектив, к тому же имеющий определенный механизм для своего постоянного обновления. При этом надо помнить не только о налаживании «вертикальных» коммуникативных каналов (разные поколения ученых), весьма важны и «горизонтальные» связи: разветвленная корреспондентская сеть, в которую входят активно сотрудничающие с данным коллективом исследователи из разных городов России (столичные и провинциальные), а также из зарубежных стран. Тем самым создается адекватная научная среда для территориально разобщенных молодых ученых, представителей университетов и научно-исследовательских институтов. Наконец, для полной реализации этих интеграционных установок весьма желательно обзавестись своим печатным периодическим изданием и совершенно необходимо – собственным веб-сайтом, через который устанавливались бы контакты с отечественными и зарубежными Интернет-ресурсами, где открывались бы персональные страницы ученых, вывешивались объявления о конференциях и семинарах, публиковались исследования (в том числе редкие и малотиражные издания), учебные материалы и электронные хрестоматии.

Именно такая модель структуризации учебно-научного сообщества была разработана в семинаре ИВГИ РГГУ «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» и в наследующем ему Центре типологии и семиотики фольклора<sup>14</sup>. С самого момента своего создания он был ориентирован на сотрудничество молодых фольклористов (начиная со студенческого возраста), на расширение

информационного поля и предметной области данной дисциплины, на внедрение новых исследовательских методов и технологий.

В основе его научных проектов лежит углубленное изучение определенной культурной или этнической традиции (а в рамках Центра рассматриваются, помимо русского фольклора, также монгольский, испанский, турецкий, якутский, мексиканский и некоторые другие) и ее обязательное включение в широкий сравнительно-типологический контекст; презентация «живых культур» в их непосредственном бытовании; учет специфических механизмов культурной коммуникации, а также знаковой природы и структурной организации анализируемых текстов; систематизация и классификация произведений фольклора (в том числе с использованием компьютерных технологий).

В научно-педагогической стратегии практически реализованы все вышеперечисленные принципы и установки: объединение академической и вузовской науки, а также – через систему регулярных всесоюзных и международных Школ молодого фольклориста – проектов, осуществляемых в столице и в регионах; привлечение к научной работе студентов и аспирантов, образование на этой основе консолидированного учебно-научного коллектива; активное использование результатов исследования в преподавании и осуществление обучения в процессе самой научной работы; организация (через веб-сайт и печатные здания Центра) адекватной информационной среды; завершение образовательного цикла – от руководства студенческими дипломами до подготовки докторских диссертаций.

## Примечания

<sup>1</sup> См.: Антропологический форум. 2005. № 2: Исследователь и объект исследования. С. 9–134. Вообще хочется понять, что это может значить практически. Вероятно, подобная постановка вопроса уместна, скажем, по отношению к юриспруденции, медицине и некоторым другим областям, приобщение к которым может открыть путь к власти и деньгам. Однако если речь идет об этнографии, фольклористике или литературоведении, «контроль за знанием» как имеющим какую-либо практическую ценность теряет всякий смысл. Конечно, встречается и ревнивое оберегание своего знания даже от коллег, и высокомерное отношение к «непосвященным», но и – ничуть не реже – готовность (и желание) любыми способами распространять это знание как можно дальше за пределами своего профессионального сообщества. Если «контролем за знанием» является только первое и второе, то это лишь частный (и совсем не такой частый) случай, если же и первое, и второе, и третье, то сама постановка вопроса теряет смысл.

<sup>2</sup> Неклюдов С. Ю. Российская фольклористика и структурно-семиотические исследования // Славянская традиционная культура и современный мир: Сб. материалов научно-практической конференции / Сост. Е. В. Добровольская; Отв. ред. А. С. Каргин. Вып. 3. М.: ГРЦРФ, 1999. С. 54–62.

<sup>3</sup> В первом рассказывается, как пахарь нашел камень-самоцвет, по совету старика-соседа понес находку царю и попросил встретившегося по дороге генерала провести его во дворец. Генерал потребовал за это половину предположительной награды. Пахарь согласился, пришел к царю, отдал самоцвет, но в качестве награды выбрал порку розгами. Его высекли лишь «для виду», генерала же – в наказание за лихоимство – в полную силу. Согласно другому тексту, солдат нашел перстень, ранее потерянный царем, и отправился с ним во дворец. По дороге он встретил некоего «дежурного», который согласился проводить его к царю, но запросил половину награды, да еще и расписку взял. Далее действие развивается так же, как в предыдущем рассказе, только герой здесь вообще не успевает получить своей порции розог: когда он спускает штаны, из них выпадает расписка – так становится известно о вымогателе, которого наказывают, а героя награждают (Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. / Изд. подготовили Л. Г. Бараг и Н. В. Новиков. М., 1985–1986. № 525–526).

<sup>4</sup> Неклюдов С. Ю. Вариант и импровизация в фольклоре // Петр Григорьевич Богатырев: Воспоминания. Документы. Статьи / Сост. и отв. ред. Л. П. Солнцева. СПб., 2002. С. 248–249.

<sup>5</sup> Чистов К. В. Фольклор. Текст. Традиция. М., 2005. С. 26–43.

<sup>6</sup> Неклюдов С. Ю. Фольклор: типологический и коммуникативный аспекты // Традиционная культура. 2002. № 3.

<sup>7</sup> Неклюдов С. Ю. После фольклора // Живая старина, 1995, № 1. С. 4.

<sup>8</sup> Неклюдов С. Ю. Фольклор современного города // Современный городской фольклор / Ред. коллегия А. Ф. Белоусов, И. С. Веселова, С. Ю. Неклюдов. М., 2003.

<sup>9</sup> Аникин В. П. Русская фольклористика последних лет (некоторые методологические тенденции и задачи) // Современное состояние и задачи советской фольклористики: Всесоюзная научная конференция (Москва, 2–4 сентября 1986 г.): Тезисы докладов. М., 1986. С. 74–77. «В настоящее время исследователи фольклора со всей несомненностью столкнулись с намерением некоторых влиятельных ученых перевести фольклористику из разряда искусствоведческих (sic!) дисциплин в разряд лингвистики и этнографии» (с. 81). «Налицо так сказать, всепоглощающее теоретическое осмысление фольклора в границах и пределах этнографии как науки» (с. 75).

<sup>10</sup> Чистов К. В. Указ. соч. С. 12–14.

<sup>11</sup> Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика // Лотман Ю. М. Статьи по типологии культуры. Тарту, 1970 С. 36–48. (Материалы к курсу теории литературы. Вып. I.)

<sup>12</sup> Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания / Отв. ред. П. А. Гринцер. М., 1994. С. 15–16.

<sup>13</sup> О необходимости «диалогичности» в педагогическом процессе теперь говорится много, и с этим нельзя не согласиться. Разумеется, эффект гораздо выше, если преподаватель имеет дело не с пассивным слушателем, а с активным участником обсуждения темы, воспринимающим данный материал творчески. Однако так происходит лишь в том случае, когда студент обладает достаточным уровнем «предзнания» (или фонового знания), без которого невозможно адекватное усвоение предмета. Если для понимания необходимо опереться на какие-либо факты из истории культуры или литературы, на самые общие этногеографические представления, а подобные знания полностью отсутствуют, то никакой диалог не состоится. Меж тем наличие достаточного образовательного и культурного уровня у студентов – сейчас скорее исключение, чем правило. Он снижается с каждым годом, причем некоторые из обнаруживающихся лакун имеют системный характер. Это относится и к неразвитости логического мышления, и к элементарной безграмотности (в известном смысле многие студенты не умеют ни читать, ни писать), и к удручающему географическому и историческому невежеству поколения, воспитанного, по удачному наблюдению Ю. Е. Березкина, на «Гарри Потере» и «Властелине колец», а не на Жюле Верне и Стивенсоне (Образование в антропологии и социальных науках // Антропологический форум. 2005. № 3. С. 24); есть и другие дефициты. Их причины различны: разрушение предшествующих образовательных матриц, смена которым пока не пришла; Интернет, как бы снявший необходимость запоминания информации (поскольку «там все можно найти»); вообще изменившееся отношение к фундаментальному знанию, престиж которого неумолимо падает. Отсюда – необходимость

разработки курсов «пропедевтического» знания, без чего последующие занятия малоэффективны.

<sup>14</sup> *Неклюдов С. Ю.* О работе научно-педагогического семинара «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» (Институт высших гуманитарных исследований РГГУ) // Традиционная культура, 2003. № 2. С. 46–49.

## Литература

Антропологический форум. 2005. № 2: Исследователь и объект исследования. С. 9–134.

Антропологический форум. 2005. № 3: Образование в антропологии и социальных науках. С. 7–145.

*Гириц К.* Интерпретация культур. М., 2004.

Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания / Отв. ред. П. А. Гринцер. М.: Наследие, 1994.

*Лотман Ю. М.* Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика // Лотман Ю. М. Статьи по типологии культуры. Тарту: ТГУ, 1970. С. 36–48. (Материалы к курсу теории литературы. Вып. I.)

*Малиновский Б.* Научная теория культуры. М.: ОГИ, 1999 (2-е изд. – 2005).

*Неклюдов С. Ю.* Российская фольклористика и структурно-семиотические исследования // Славянская традиционная культура и современный мир: Сб. материалов научно-практической конференции / Сост. Е. В. Добровольская; Отв. ред. А. С. Каргин. Вып. 3. М.: ГРЦРФ, 1999. С. 54–62.

*Неклюдов С. Ю.* Фольклор: типологический и коммуникативный аспекты // Традиционная культура. 2002. № 3. С. 3–7.

*Неклюдов С. Ю.* О работе научно-педагогического семинара «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» (Институт высших гуманитарных исследований РГГУ) // Традиционная культура. 2003. № 2. С. 46–49.

*Чистов К. В.* Фольклор. Текст. Традиция. М.: ОГИ, 2005.

# 2

## КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

---

*Б. Е. Степанов*

### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Вступление России в Болонский процесс вновь ставит участников практики высшего образования перед лицом вопроса о том, каким образом могут быть воплощены в жизнь принципы университетского образования, сформулированные еще в XIX в. В. Гумбольдтом, Дж. Г. Ньюменом и другими выразителями идеи современного университета. С точки зрения этих принципов характерными особенностями университета признается (само)воспитание просвещенной личности, единство образования и научного исследования, инициативы публичных дискуссий и т. д. В ситуации, когда постсоветский университет адаптирует-

ся к новым рыночным и политическим реалиям 2000-х гг., особенно важно осмыслить социальные и культурные условия, которые вообще делают возможными реализацию этих идей. Специального внимания заслуживает проблема воспроизводства академической культуры, в которой воплощается уникальность университета как институции и специфика университетской коммуникации, что в свою очередь будет невозможным без оценки принципов устройства университетской жизни в контексте тех тенденций, которые определяют жизнь современного общества и культуры.

Одним из принципов, диктуемых Болонским процессом, является инструментализация фундаментального образования, цель которой – создание образовательной системы, предоставляющей студенту знания и умения, необходимые для полноценной самореализации. Это предполагает не только рационализацию и взаимоотношение содержания различных составляющих учебного плана, но и перестройку коммуникативных оснований учебного процесса. В нижеследующем тексте я бы хотел проанализировать возможности такого рода перестройки на примере стратегий преподавания культурологии. В качестве контекста такого анализа ниже будет реконструирован обобщенный образ современных культурных исследований, в рамках которых были выработаны продуктивные способы рефлексии по поводу соотношения знания и коммуникации. Этот контекст позволяет не только учесть различие ситуации (вос)производства знания о культуре на Западе и в России, но и ввести некоторые нормативные основания для оценки разных стратегий преподавания культурологии и, в том числе, для тех методических и дидактических предложений, которые будут сформулированы в тексте, исходя из авторского опыта преподавания этого предмета.



Самопонимание современных исследований культуры, представляющее собой рефлексию о науке как сфере выражения *субъективности*<sup>1</sup> и ее многообразной *социальности*, может быть связано с тем, что их задачей (при всем разнообразии существующих направлений) оказывается критическое изучение обществ модерна. В самой обобщенной формулировке это исследование можно определить как попытку ответа в более или менее частной форме на вопрос: «Что такое “культура” в условиях интенсивной социальной дифференциации институтов и умножения самих групп – авторитетных и неавторитетных – носителей значений и смыслов “культуры”, усиливающегося плюрализма инстанций, задающих ценности и жизненные ориентации, порождающих практические или идеальные смыслы?»<sup>2</sup>. Что касается англоязычных культурных исследований, они, как отмечает А. Усманова, «создавались в атмосфере напряженных дискуссий по поводу самых насущных проблем современности, изменивших стиль жизни и социальные реалии западных обществ: индустриализация, модернизация, урбанизация, усиливающаяся дезинтеграция локальных общин, коллапс западных колониальных империй и развитие новых форм империализма и неокOLONиализма, развитие массовых коммуникаций, возрастающая коммодификация культурной жизни, создание глобальной экономики и повсеместное распространение массовой культуры, возникновение новых форм экономически и идеологически мотивированной миграции и возрождение национализма, расового и религиозного притеснения»<sup>3</sup>. Нормативный образ Культуры (как средоточия «идеального», «вечного», задающего горизонт самосовершенствования человека) стал стреми-

тельно разрушаться под напором многообразной *социальности* – наряду со все более ясным осознанием единства культурных изменений с различными экономическими и политическими процессами. Признание того, что «Культура» является объектом производства и потребления, необходимость проекции «Культуры» на многообразие социальных пространств и времен, превращение ее в достояние масс, инструментом которого стали новые медиа, – все это потребовало признания самостоятельной культурной ценности за массовым вкусом и «низкими» жанрами. В немалой степени этому способствовало авангардное искусство, обращенное против застывших «классических» форм и черпавшее из повседневности и популярных жанров материал для новой эстетики<sup>4</sup>. Самоопределение новых сообществ привело к необходимости определения смысла и статуса социальных *различий* – этнических, классовых, половых и т. п., осмыслению роли культуры в задании целостности общностей, формировании их жизненных стилей и идентичностей и, наконец, отношению всех этих сложных механизмов к жизни конкретных людей и групп, проживающих в этом изменившемся обществе. Все эти изменения сегодня видятся как разрушение *идеологии* культуры, суть которой в том, что за определенными символическими формами в качестве «вечных», «незыблемых» и «канонических» ценностей закрепляется иммунитет в отношении критической рефлексии. Установление определенной иерархии авторов, текстов, жанров фиксируется в устойчивых оппозициях дискурса о культуре: «духовное – материальное», «подлинное – неподлинное», «классическое – массовое», «изящное – вульгарное», «традиционное – современное», составляющих арсенал язык групповой конкуренции, «борьбы за культуру». Эти

идеологические оппозиции выступают своего рода символическим капиталом, входят в арсенал групповой конкуренции в сфере культуры. Возникновение культурных исследований было связано с проработкой доминирующего дискурса о культуре и адаптацией его для осмысления новых социальных реалий. «Проработка дискурса» предполагала устранение в нем упомянутых идеологических моментов и оппозиций, признание новых объектов, сфер и противоречий, которые приобрели статус культурных, и выработку инструментария для их описания, придание дискурсу гибкости во имя применимости для выражения культурного многообразия. «Мы должны судить о различных текстах и практиках в их собственных терминах: «осознавать различные цели ... оценивать различные достижения в определенных рамках». Такая стратегия позволяет открыть суждению вкуса широкий диапазон форм культурной активности и предотвратить геттоизацию высокой культуры в противовес к остальной», – писал один из лидеров культурных исследований С. Холл<sup>5</sup>. Задачи преодоления дискриминации различных точек зрения и оправдания различных типов самовыражения потребовало от исследователей более рафинированных (можно было бы даже сказать – *более культурных*) представлений об обществе и человеке, развития социального и антропологического воображения, которое отвечало бы многообразию участников, посредников и режимов коммуникации – будь то очистительный ритуал, посещение супермаркета или исполнение пьесы Дж. Кейджа «4'33». Целый ряд базовых для культурных исследований понятий – таких, как репрезентация, рецепция, перевод, конструирование, вытеснение, присвоение и т. д., – был призван отразить различные модусы (вос)производства и передачи смыслов.

Приоритетным объектом анализа для представителей культурных исследований оказывалось уже не «высокое искусство», но популярные тексты и жанры, повседневные практики и новые медиа, при помощи которых современный человек конструирует свою идентичность<sup>6</sup>. Эти тексты, разумеется, не могли квалифицироваться как примитивные, но выступали как средоточие новых сложных и вместе с тем принадлежащих к самой сути современной культуры коллизий, новых соотношений между реальностью и вымыслом, естественностью и условностью, аутентичностью и неподлинностью, серьезностью и игрой, авторством и анонимностью и т. д. Таким образом, речь шла не только о том, чтобы показать, что любой из нас является субъектом культуры, участником ее (вос)производства и потребления, но и то, что является им по-разному и вынужден существовать на пересечении различных смысловых горизонтов. Православный программист, который покупает продукты, сделанные «по старинным рецептам с использованием новейших технологий», и джинсы с американским лейблом, сделанные в Китае, любит смотреть советские фильмы и слушать современную популярную музыку, должен как-то *субъективно* связать между собой эти модусы своего бытия и своих отношений с обществом, вместе с тем как-то переключать себя из одного в другой.

Критика «идеологии культуры» представителями культурных исследований потребовала не только переопределения научного пространства, но изменений в понимании научности, а значит, и в характере академической саморефлексии. Критический пафос, обращенность к анализу актуальных проблем, а значит, и необходимость *форм(ул)ировать ту или иную позицию* в современных куль-

турных конфликтах разрушали иллюзию не только «чистоты» культуры, но незаинтересованности знания<sup>7</sup>. Этим объяснялась и осознанная политическая ангажированность культурных исследований. Отсюда вытекало требование эффективности знания, которое касалось не только его пригодности для нужд анализа<sup>8</sup>, но и возможности содействия совершенствованию общества. Критика культуры вдохновлялась идеей сопротивления тотальности масс-медийного спектакля, скрывающего господство одних над другими, и поиска культурной альтернативы. «Если невозможно освободиться от власти масс-медиа, то существует по крайней мере возможность *свободы интерпретации*: возможность прочесть сообщение *по-другому*»<sup>9</sup>.

Разумеется, политизированность культурных исследований представляет собой вызов в отношении их академического признания. Однако вряд ли продуктивно, как это делает К. Баркер, отделаться от этой проблемы утверждением о том, что они политизированы не более, чем другие гуманитарные дисциплины<sup>10</sup>. Скорее, нужно отметить другое: взаимоотношения между наукой и политикой в рамках культурных исследований приобретают новое качество. С одной стороны, разрабатываемая ими проблематика во многом была инспирирована «новыми общественными движениями» (феминистским, экологическим и проч.), которые не только обозначили потребность в формулировке и признании новых точек зрения, но и предложили новый образ политического действия – осуществляемого вне официальных структур и связанного с гражданской борьбой за культурные права<sup>11</sup>. С другой стороны, обнаружение коммуникативной природы социального действия, выявление роли символов и текстов, а также различных их прочтений в формировании идентичностей

(а значит – и внутренней дифференцированности последних) позволяли перейти от прямой социальной критики к выработке исследовательской позиции. Коль скоро включение новых точек зрения и формирование новых перспектив становится залогом большей объективности анализа, то очевидно, что политическая критика знания (например, как патриархатного) является в определенных ситуациях единственно возможным локомотивом науки<sup>12</sup>. В то же время и сама логика внутренне-дифференцирующейся социальности (выделение в рамках «женской» точки зрения позиций белых, афроамериканских и т. д. женщин, осознание невозможности рассматривать женскую точку зрения безотносительно к мужской, выявление, наряду с традиционными, новых форм половой идентификации и т. д.) становится залогом большей объективности и, стало быть, научности высказываний. Динамичные отношения науки и политики означали возможность по-разному определить отношение знания к окружающей социальной реальности, вырабатывая новые средства научной рефлексивности, дистанцирования науки от не-науки и критики как традиционных, так и новых идеологий.

Стремление откликаться на насущные запросы общества стимулировало возникновение новых форм исследовательского самоопределения. С осознанием сложности процессов смыслопорождения были связаны как трансформации традиционных дисциплин (истории, литературоведения, искусствознания, политической науки и др.), так и возникновение новых гибридных исследовательских полей – Media-studies, Gender Studies, Cinema studies, Postcolonial studies etc<sup>13</sup>. Как отмечает Г. И. Зверева, в гуманитарном знании второй половины XX в. все более актуальным становилось понятие поворота, выразившее

идею расширения и реконфигурации некоторого научного ареала под воздействием новой аналитической перспективы. В этой подвижной, тяготеющей к гибридности научной среде формировалось и новое отношение интеллектуала к производимому им знанию. «Академический интеллектual более отчетливо сознавал необходимость и ответственность свободного выбора теории, подхода, методов и познавательных процедур, языка, а также взаимосвязь между результатом такого выбора и определением направления своей работы, содержания и границ предметного поля... У автора-исследователя формировалась особая чувствительность к языку представления знания, к «плану выражения» концепции и «содержанию формы» своего произведения. Это порождало интерес к эстетической стороне интеллектуальной работы, которая рассматривалась как неотъемлемая часть процесса познания, к выразительным возможностям языка и речи. Интеллектуал должен был «заботиться о себе», т. е., стремиться не только индивидуально выражать себя, но и уметь сохранять свой «голос» в пространстве профессионального интертекста в системе академических норм и предписаний... Позиция повышенной критической саморефлексии обуславливала сочетание потребности познающего субъекта в самоутверждении с его принципиальной негорделивостью... Автор постоянно должен был помнить о читателе и сознавать, что именно читатель превращает его произведение в текст и включает его (произведение) в интертекстуальное академическое и внеакадемическое пространства. Отсюда – признание важности «открытого» текста и создания потенциальной возможности для коммуникации. Это побуждало автора акцентировать внимание читателя на процедурах рефлексии, пояснять особенности выбранного

подхода, значение базовых понятий»<sup>14</sup>. Эта формулировка возвращает нас к проблематике субъективности и социальности, с отсылки к которой мы начинали наше изложение, но теперь уже на новом уровне – уровне эпистемологической саморефлексии. Развивая данную выше характеристику знания в горизонте социальности и коммуникации, можно было бы представить знание как взаимодействие с другим(и). Другим оказывается предмет познания, который сопротивляется присваивающему характеру познавательных процедур, который сопротивляется познавательному «присвоению». Другими оказываются мои партнеры по пониманию, с которыми я разделяю пространство производства знания – как те, на которых я опираюсь, так и те, кому оно адресовано. Наконец, другим в отношении производимого знания оказываюсь я сам как участник социального мира, движимый расходящимися с теорией установками и импульсами повседневного существования.

\* \* \*

С точки зрения обозначенных выше ориентаций культурных исследований состояние российской культурологии неоднократно вызывало справедливые нарекания. Это состояние было обусловлено объективными сложностями. В одночасье придя на смену советским идеологическим дисциплинам, культурология оказалась призвана отвечать «за культуру», воспринимаемую в просветительски-классикалистском духе, а соответственно, и за все гуманитарное знание. Стремление утвердить полноправность своего научного статуса указанием на самоочевидную ценность культуры и синтетический характер знания<sup>15</sup> о ней способствовали воспроизводству идеологии культуры,

закрывая путь плодотворному взаимодействию с другими дисциплинами и развитию новых форм научной саморефлексии. Это стало одной из причин того, что культурология (наряду с политологией) оказалась местом негативной идентификации для многих отечественных ученых, чьи работы задавали стандарты современного знания о культуре. Справедливости ради надо сказать, что положение культурологии не было уникальным: зачаточное состояние профессионализма в культурологии во многом было симптомом общей ситуации, в которой оказались гуманитарные науки в постсоветский период. У постсоветских исследователей культуры, в отличие от западных коллег, не было возможности усвоить достижения новых исследовательских направлений, формирование которых в нашей науке и сейчас только-только разворачивается. Эти достижения практически не оформились в корпусе исследовательских, учебных и справочных текстов, на которые можно было бы опереться как в исследовательской, так и в образовательной практике<sup>16</sup>.

Проблематичным оказалось не только адекватное усвоение новых подходов, одновременно появившихся перед отечественными интеллектуалами, но также и навыков опознания и проговаривания актуальных проблем. Причиной слабости критического пафоса и идеологической «отзывчивости» культурологии, связанной теперь уже не с советским марксизмом, но с разного рода цивилизационными теориями, было отсутствие необходимой социальной и интеллектуальной базы для формирования обновленного пространства гуманитарных исследований<sup>17</sup>. Как отмечает Л. Д. Гудков, «продуктивные исследования социально-гуманитарного характера всегда мотивированы внутренней проблематикой собственного общества, необходимостью его самоанализа, его напряжениями и вызо-

вами. Можно заимствовать технику, инструменты описания, анализа, объяснения или интерпретации, но нельзя заимствовать сами проблемы, ценности, определяющие характер и направленность исследовательского интереса, выбор значимых явлений. В этом плане наиболее болезненные и сложные явления, требующие огромных усилий со стороны исследователей в России, как правило, оказываются вне поля внимания и интереса. Они либо табуированы для научного сообщества, либо неинтересны (что, впрочем, одно и то же). В большинстве случаев это вопросы, связанные с культурно-антропологическими основаниями институциональной системы России (в настоящем или прошлом), травматическими моментами социально-исторической памяти, особенностями идентичности, механизмами представлений «о себе» и «других» и т. п. Отказ от интеллектуального и морального вызова времени, а значит – от социально актуальных или социально значимых конкретных исследований оборачивается сохранением разрыва между спекулятивно-умозрительным уровнем трактовок культуры и чисто описательной фактографической работой, близкой к эссеистике, к «краеведению» или филологической рутине»<sup>18</sup>. Таким образом, российские культурологи оказались в ситуации необходимости решения очень разных и зачастую противоречащих друг другу задач: легитимации «назначенной сверху» дисциплины и отстаивания ее места в научно-образовательном пространстве; ее теоретического обустройства, определения корпуса знания, принципов его адекватного усвоения и трансляции; определения собственных способов формулировки проблем и осознания своего отношения к тому, что происходит обществе<sup>19</sup>. В силу этого образовательная практика в сфере культурологии долгое время развива-

лась – и во многом продолжает пребывать – в ситуации отсутствия профессионального канона, дефицита соответствующих образцов постановки проблем и исследовательских методик (а значит, способов соотношения ценностных и технологических моментов знания), методических и дидактических разработок.

Из сказанного очевидно, что проблема культурологического образования не исчерпывается вопросами о синтезе гуманитарного знания и его трансляции в образовательную практику, но возвращает нас к исходному вопросу о статусе и миссии университета. Ясно, что на характере трансляции знания не может не сказываться падение уровня подготовки поступающих в вузы, борьба за платных студентов, способствующая понижению образовательной планки, комплектация потоков, объединяющих студентов разных специализаций и разного уровня подготовленности, слабость технического и информационного обеспечения и проч. Ясно, что эти и другие особенности современной российской практики образования делают затруднительной перестройку университета и изменение характера его отношений с обществом в соответствии с теми принципами, которые предписываются этому социальному институту в мечтах об «обществе знания». Столь же очевидно, что если университет не будет воспроизводить себя как пространство критической рефлексии об обществе и культуре, в котором ценностью знания проникнуты все этапы его существования, все сугубо бюрократические преобразования будут малоэффективны<sup>20</sup>. «...Нельзя по-настоящему преподавать науку как науку, не постигая ее каждый раз заново собственными усилиями...»<sup>21</sup> – эта формулировка В. Гумбольдта в известной степени предвосхищает популярные сегодня идеи «непре-

рывного образования», перехода от «преподавания» (teaching) к «(само)обучению» (learning), построение гуманитарно-личностной модели подготовки выпускников<sup>22</sup>. Утверждаемая этой формулировкой интенсивность университетского преподавания невозможна без культивирования университетской среды как места профессиональной внеучебной самореализации как студентов, так и преподавателей. В отсутствие инициатив и форм коммуникации, организованных вокруг разного рода творческих и познавательных интересов и объединяющих представителей разных факультетов, как преподавателей, так и студентов, – таких как научные общества, семинары, печатные и Интернет-издания, публичные дискуссии и проч., – образовательное пространство теряет свою связность, автономию и самостоятельную осмысленность, а сам учебный процесс приобретает сугубо внешний, технический характер. Социальность университета должна воплощать в себе образ дифференцированного и, вместе с тем, внятного для самого себя общества<sup>23</sup>.

\* \* \*

Приведенное выше высказывание Гумбольдта имеет следствия и в отношении собственно учебной коммуникации. Применительно трансляции знания в курсе культурологии это означает, что студентам должна быть представлена система коммуникации по поводу культуры<sup>24</sup>. Речь идет не только о знакомстве с совокупностью проблемных полей и методик изучения культуры, обсуждение которых должны приобретать по мере возможности интерактивный характер, но также и о рефлексии (и упражнении) в отношении возможных жанров высказываний о культуре. При этом «культура» как предмет знания

должна быть задана таким образом, чтобы отразить весь возможный (т. е. принципиально открытый) диапазон высказываний о ней<sup>25</sup>. «Научность» подхода – вспомним здесь тезис С. Холла – заключается в установке на развитие критической рефлексии, способности к пониманию рамок того или иного высказывания, к самостоятельной оценке источников их авторитетности. По сути же, речь идет об отработке проблематики субъективности, осознание которой зачастую вызывает у студентов определенные трудности: суждения о «культуре» обычно предстают либо как сугубо произвольные и не требующие оправдания – «У каждого своя точка зрения («психология», «ментальность», «вкус» и т. п.)»<sup>26</sup>, либо транслируются ими как безусловные истины, чем бы они ни освящались – «очевидностью», «общим мнением», «авторитетом науки». Решение этой задачи невозможно без инструментализации знания о культуре, которая и позволит студентом стать активным пользователем и, если угодно, субъектом этого знания. Вовлечение студентов в процесс производства знания предполагает не только включение их мнений в пространство рефлексии, но и новый характер отношений преподавателя и слушателя. Описывая эту проблему на примере отношений филолога и читателя, Л. Д. Гудков и Б. В. Дубин говорят о том, что дифференцированность точек зрения, необходимость обосновывать выбор теории, фактов, языка описания и пр. указывают на принципиальное равноправие (но – не равенство!) филолога и читателя-непрофессионала. «...Филолог в подобной ситуации уже не может встать просто так в авторитетную позицию, а должен, если он хочет и претендует на нее, обосновать ее значимость и добиться ее признания в каком-то социальном-ролевом качестве. Прежняя позиция авторитетного ге-

лертера, соединяющего в себе авторитет специалиста и носителя вкуса (на основе знания классики как выражения духа национальной культуры), обладателя высокого статуса в социальной системе образования, организации литературы и проч., т. е. того символического капитала, которым отличалась «буржуазия образования» в XIX в., сегодня безнадежно утрачена»<sup>27</sup>. Университетская аудитория должна быть приспособлена для диалога культур.

Обучение рефлексии о культуре может решать различные задачи, которые имеют тот или иной статус в рамках конкретной стратегии преподавания. Первую из них можно обозначить как просветительскую, суть которой – в ознакомлении студентов с теми или иными артефактами, стилями и т. д. Дело здесь не только в повышении уровня информированности студентов, здесь важны и удивление, которое может быть вызвано тем или иным объектом, явлением и т. д., и возможность продемонстрировать те трансформации, которые претерпевают образ или идея в разных контекстах – временных, социальных, медийных, жанровых<sup>28</sup>. Важно, чтобы «предметом информирования» выступали и события, определившие видение современной культуры, однако вытесненные из современного массового сознания. Без упоминания о фактах массового уничтожения людей, репрессиях, цензуре и т. д. (я беру здесь только крайние примеры) невозможно адекватное представление современного состояния культуры.

Вторая задача связана с развитием навыка обращения с языком современных культурных исследований, предоставляющим своего рода словарь для описания проблематики современного общества и современной культуры<sup>29</sup>. Здесь возникают трудности опосредования, по удачной формулировке Т. Венедиктовой, «языка» и «дискурса»<sup>30</sup>,

обыденного и научного языка, создания условий для адекватного усвоения/освоения теоретического аппарата культурных исследований<sup>31</sup>. Тем более важной оказывается работа с коммуникативной составляющей научного языка для образовательной практики, где необходимо добиться большей доступности языка, избегая вместе с тем содержательного упрощения, сохраняя историчность и неоднозначность обсуждаемых концепций. Это означает актуализацию различных коммуникативных контекстов представления теории. Так, наряду с выявлением методологического контекста, т. е. функциональности и ограниченности теории (а значит – соседства других теорий) в описании тех или иных явлений, не стоит пренебрегать реконструкцией ее культурного контекста. Это касается не только социальных и интеллектуальных импульсов, стимулировавших появление как этой теории, так и течений в искусстве, разделяющих с этой теорией общие познавательные установки и метафоры<sup>32</sup>. Установление связи теории с обыденным опытом и языком требует не только перевода теорий из академического жаргона в более «публичные» языковые контексты, но также и демонстрации эффектов омассовления тех или иных понятий, превращения их в элементы доксы, разделяемой учеными, журналистами, политиками и т. д.<sup>33</sup>

Третья задача связана с обучением конкретным методикам и технологиям исследования культуры, которые, соответственно, должны быть по возможности операционализированы и, одновременно, репрезентативны в отношении практики современных культурных исследований. Применение этой методики позволяет слушателю на конкретном материале попрактиковаться в постановке стандартных для данной области знания вопросов. Четвертая зада-

ча заключается в актуализации собственного культурного опыта слушателя, в культивировании его способности к выражению и объективации своей индивидуальной позиции в отношении того или иного явления культуры. Разумеется, решение подобной задачи должно сопровождаться рефлексией об основаниях своего выбора и своей позиции, средствах, используемых для ее выражения, оценкой адекватности высказывания его предмету и т. д.

Важно отметить, что две последние задачи предполагают принципиально разные типы активной позиции слушателя, а значит, и различные стратегии интерпретации текста. Первую мы могли бы, вслед за Т. Венедиктовой, обозначить как «грамотный технологизм», поскольку в ней упор делается на освоении стандартизованного вопросника, позволяющего «поставить» систему рефлексии. Во втором случае схема ответа задана менее жестко, что повышает степень самостоятельности студента в построении ответа, позволяет ему идти не от схемы, но от своих пристрастий<sup>34</sup>. Соответственно, другим оказывается и жанр итогового текста: если в первом случае он ближе к тесту, то во втором – к жанру эссе.

Пятая задача, к которой нас подводит разговор о жанрах текстов, состоит в развитии понимания языковых, жанровых и технических особенностей гуманитарных научных текстов, их структуры (соотношения основного текста, справочного аппарата, подвала и т. д.), возможных типов письма, работе с чужими голосами в тексте и т. д.

\* \* \*

Переходя к конкретным приемам представления знания о культуре, хотелось бы отметить, что этот разговор, разумеется, не исчерпывает всех аспектов учебной комму-

никации. Мы будем говорить (может быть, с несколько излишним педантизмом) о примерах и упражнениях, предлагаемых студентам в аудитории и за ее пределами, тогда как в более систематическом обсуждении темы коммуникации нужно было бы затронуть вопросы об учебных пособиях, использовании Интернета и целый ряд других существенных моментов. С другой стороны, приемы, которые будут описаны, несут на себе печать тех ограничений, которые связаны с условиями его прочтения. Курс «Культурология» читается на непрофильных факультетах в формате потоковых лекций, на которых присутствует от 50 до 200 человек. Отсутствие семинарских занятий и адекватных учебных пособий вынуждает к поиску форм, которые позволяли бы сделать занятия в аудитории более осмысленными и соответствующими духу культурных исследований.

Специфика предлагаемого построения курса заключается в принципиально ином, по отношению к доминирующим в существующей учебной литературе, способе представления дидактических единиц знания о культуре<sup>35</sup>. Не останавливаясь подробно на содержательной стороне курса, отмечу, что его теоретической основой можно считать антропологический, семиотический и конструктивистский подходы к пониманию общества и культуры. Эти подходы позволяют дать наиболее универсальную (и, тем самым, соответствующую современному состоянию гуманитарного знания) интерпретацию культуры, пригодную для характеристики культуры модерна или, проще говоря, опыта современного городского человека, который и становится преимущественным предметом рефлексии. Задача курса заключается в том, чтобы выработать у слушателей, с одной стороны, умение адекватно идентифициро-

вать культурный смысл социальных действий, определять их адресацию, устанавливать рамки понимания, а с другой – навыки постановки под вопрос привычного и очевидного, способность учитывать сложное устройство самых простых текстов и форм коммуникации. Важную роль в курсе занимает также изучение мифа и ритуала – в качестве как совокупности наиболее универсальных культурных моделей, так и инстанции Другого, выступающей горизонтом самокритики современной культуры.

Данный курс ориентируется на концепцию преподавания истории и теории культуры, разрабатываемую на кафедре истории и теории культуры РГГУ под руководством Г. И. Зверевой, а также опирается на методические и дидактические наработки, созданные и реализованные в учебном плане Института европейских культур (ныне ВШЕК РГГУ). Помимо англоязычных Cultural studies в курсе был использован опыт немецкой и французской социологии культуры, а также отечественной ветви этой традиции, представленной, в частности, трудами Л. Д. Гудкова и Б. В. Дубина, и ряда других направлений в современном гуманитарном знании. Опыт британских культурных исследований востребован в разработке данного курса лишь частично – он, как это будет видно из дальнейшего изложения, был синтезирован с отечественными разработками в области социологии культуры, семиотики, изучения мифа и т. д. Следует признать, что при разработке доминирующей задачей был скорее корректный перевод в форму вопросов для обсуждения и учебных заданий важных принципов и подходов изучения культуры, нежели актуализация социально-критического словаря.

Первым этапом перевода знания о культуре в новый режим коммуникации служит работа с понятием «культу-

ры». Обсуждая характер универсальности этого понятия, применимого к любому объекту и к любой сфере человеческой деятельности, нужно зафиксировать, что эта применимость не является чем-то самим собой разумеющимся: в каждом случае она требует определения того подхода, в рамках которого осуществляется суждение о культуре<sup>36</sup>. Практически это выглядит следующим образом. Отправной точкой служит не введение некоего нормативного определения культуры, но своего рода майевтическая дискуссия, в рамках которой студенты пытаются самостоятельно дать определение понятию «культура», исходя из уже имеющихся у них знаний. Сведение всех предложенных вариантов в единую таблицу позволяет обнаружить несводимость друг к другу различных определений, каждое из которых отсылает к различным областям значений. Подобная дискуссия позволяет перебросить мостик к принципиальному для современных исследований культуры факту множественности определений предмета исследования, который в академической науке был зафиксирован, в частности, классической работой А. Л. Кребера и К. Клакхона<sup>37</sup>.

Инструментализация понятия «культуры» сопровождается исторической рефлексией в отношении этого понятия, позволяющей проследить изменения его значения в контексте базовой для эпохи модерна идеи культуры (цивилизации). Характерной иллюстрацией в этом отношении можно считать концепцию процесса цивилизации Н. Элиаса, которая является одной из базовых для данного курса. Немецкий социолог реконструирует в одноименном труде процесс становления современного европейского общества в свете идеи «цивилизации». Истоки этой идеи, утвердившейся в европейском общественном созна-

нии в XVIII в., Элиас обнаруживает в тексте «О воспитании нравов юношества», принадлежащем перу жившего в XV в. гуманиста Эразма Роттердамского. Кодекс «civilite», излагаемый Эразмом в этом труде и предназначенный юношам благородного происхождения, содержит элементарные рекомендации, касающиеся необходимых с точки зрения пребывания в публичных местах, за столом и т. д. навыков контроля над своим телом. Таким образом, идея цивилизации рассматривается здесь уже в перспективе не интеллектуальной истории, но истории повседневности. Появление текста Эразма и сходных с ним текстов маркирует для Элиаса историческую границу современного общества, в котором эти нормы становятся не только достоянием всех сословий и групп, но и воспринимаются как нечто естественное и само собой разумеющееся. Граница становится наглядной и осязаемой, если зачитывать приводимые Элиасом отрывки из текстов XV в. вслух: рассуждения о том, что не надо ковырять в носу, громко сморкаться и класть прожеванные куски обратно в общее блюдо, вызывают смех или, как минимум, чувство неловкости именно в силу своей самоочевидности и естественности для современного человека, в то время как для человека XV в. они таковыми не являлись. Таким образом, подход Элиаса может считаться образцовым не только в силу того, что одно из базовых для курса культурологии понятий оказывается здесь в скрещении разных перспектив – истории идей и истории повседневности, – но также и потому, что он эффективно проблематизирует привычное и естественное, наглядно обнаруживая исторические границы современности.

Теоретико-исторический разбор понятия «культура» показателен с точки зрения стратегии представления зна-

ния, соотношения в нем истории и теории. Теория и история оказываются здесь неразрывно связанными, благодаря чему знание о культуре приобретает интенсивный характер, представляя собой не совокупность некоторых общих теорий, с одной стороны, и канонических имен, произведений, направлений – с другой, но совокупность *проблематизаций*<sup>38</sup>. От эпической истории Культуры мы обращаемся к истории «культуры». Анализируя социально-исторические и культурные обстоятельства, которые привели к тому, что это понятие заняло свое место в самоописании общества, мы выясняем как исторические причины его нынешней общепонятности, так и становление спектра значений (от повседневной «культурности» до высокой «культуры»), востребованных в обществе. Переходя к социально-культурной истории наук о культуре, мы получаем возможность наметить историю культуры как объекта научного исследования, показать причины универсальной востребованности понятия «культура» в современном гуманитарном знании и, вместе с тем, его появление и утверждение в лексиконе различных дисциплин. Тем самым мы намечаем и социально-антропологическое обоснование гуманитарного знания, показывая, каким обществом понятие «культуры» востребовано, как оно функционирует в общественном сознании, закрепляется в определенной системе институтов и, наконец, в каком смысле описание своего общества и других обществ посредством понятия «культура» принадлежит исключительно современности. Привычные истории Культуры – «античная культура», «средневековая культура», «культура майя» и пр. – обнаруживают свою условность, поскольку являются проекциями современного исторического сознания или, пользуясь выражением Э. Трельча, инструментами «культурного синтеза современности».

С другой стороны, рассмотрение социальной истории «культуры» позволяет нам зафиксировать ту совокупность значений и коннотаций этого понятия (таких, например, как однозначно позитивная оценка культуры, приоритет культуры европейской перед незападными и т. д.), которые подвергаются критике в современных исследованиях культуры. В связи с этим мы уже на новом уровне и по-новому представляем проблему выработки научного знания о культуре (его задач, функций, отношения к другим типам высказываний и т. п.), к которой мы приступали в связи с задачей определения культуры.

Описанная выше стратегия обсуждения понятия «культура» и коррелирующих с ним терминов служит введением к изложению тех конкретных методик, которые относятся к домену культурологии. Аналитические средства черпаются преимущественно из арсенала семиотики как наиболее систематической и универсальной системы о формах человеческого самовыражения. Важной формой освоения аналитического навыка становятся установочные блиц-дискуссии, имеющие целью сделать предметом рефлексии субъективность слушателя. В духе детской игры «Найди десять различий» они задействуют «естественный» опыт различения. Примером здесь может служить задание по сопоставлению иконы и картины как типов изображения. Задание исключает несущественные с точки зрения типологического анализа факты (художник, год создания и т. п.) и направляет внимание на специфическое устройство изображения. Целью обсуждения высказанных слушателями суждений является выявление зазоров между описанием и изображением, отделение оппозиций, которые могут быть сформулированы на языке изображения, от «идеологических» и «оценочных»

(«духовное» – «светское», «божественное» – «мирское», «реалистичное» – «нереалистичное»). Последние предлагается подтвердить, опираясь на те или иные элементы изображения, или – в случае невозможности – переформулировать. Можно сказать, что перед студентами стоит своего рода феноменологическая задача – «увидеть то, что мы видим», причем, как показывает практика, несмотря на очевидность различия между изображениями, его конкретизация часто вызывает серьезные трудности<sup>39</sup>. В зависимости от полноты предложенного списка различий и рафинированности языка их выражения (примером здесь может служить способность студентов связать глубину изображения на картине с использованием прямой перспективы), таблица сравнения дополняется и комментируется преподавателем. Комментарий может состоять из двух частей. Первая посвящена историко-культурной (культурно-антропологической) интерпретации зафиксированных различий путем осмысления их в свете сопоставления средневековой и новоевропейской картин мира, выявлению системы изобразительных условностей и режима визуальной коммуникации, обусловленных ценностями соответствующей культуры<sup>40</sup>. Вторая часть посвящена методологической саморефлексии. Ее цель – обнаружить принципы сопоставления изображений и проинтерпретировать их в рамках семиотического подхода (например, выделив уровни семантики, синтактики и прагматики или зафиксировав различные типы знаков). Специфика использования визуального материала по сравнению с более традиционными искусствоведческими приемами заключается в том, что в центре анализа здесь не индивидуальность произведения, замысла, стиля и проч. (и, соответственно, его эстетическое воздействие),

но эстетическая система, которая делает возможной определенную точку зрения.

Другим способом объективировать восприятие визуальных источников может быть проблематизация самих оснований эстетического суждения и восприятия произведений искусства. Студентам последовательно предлагается для обсуждения два произведения искусства: одно – соответствующее привычным канонам красоты, другое – объект авангардного искусства, по возможности максимально далекий от этих канонов. Предметом дискуссии в отношении этих произведений является вопрос: «Является ли данный объект произведением искусства и если – да, то почему?» Отнесение первого произведения обычно не вызывает проблем, и набор суждений по отношению к нему объединяет в себе признаки «красивого», «сделанного», «обладающего стилем», «духовного» и проч., квалифицирующие произведения искусства. Второй объект назвать произведением искусства оказывается гораздо сложнее. Так, если взять «классический» случай «Фонтана» М. Дюшана, то очевидно, что все признаки «высокой» эстетики, привычно приписываемые произведению искусства, здесь отсутствуют<sup>41</sup>. Комментарий опять-таки может включать в себя как культурно-историческую, так и методологическую часть. Если первая часть посвящена объяснению социально-исторической обусловленности понятия «произведение искусства»<sup>42</sup>, то задача второй – выразить актуальную для современной культуры проблемы относительности ценностей, в данном случае – ценностей эстетических. Необходимость (пере)определить рамки понимания в данном случае вызвана уже не архаическим материалом, вроде иконы<sup>43</sup>, но объектом современного искусства, сдвигающим границы эстетики и акцентирующим разры-

вы в коммуникации. Эта проблема может быть развернута в обсуждении других образцов, иллюстрирующих те или иные «интерпретации» принципов современного искусства формы, в частности в связи с необходимостью выработки иного языка обсуждения такого рода произведений<sup>44</sup>.

Важной формой актуализации исследовательской позиции и закрепления навыков анализа студента являются домашние задания, входящие наряду с контрольными работами по теории в систему отчетности по данному курсу.

Актуализация семиотического инструментария для изучения современной культуры происходит в форме анализа рекламы (см. прил.1). Реклама представляет для западных культурных исследований достаточно традиционный объект критической рефлексии. Вместе с тем и реклама оказалась востребованной в исследованиях, принадлежащих к структуралистско-семиотической традиции: не случайно в работах Р. Барта, Ж. Бодрийара, У. Эко в рамках анализа рекламных сообщений обсуждались важнейшие аспекты вербальной и визуальной коммуникации. Задача предлагаемой в данном тексте схемы анализа рекламы заключается не столько в том, чтобы анализировать рекламу в целом как социокультурный феномен, но дать образец анализа текста с точки зрения задействованных в нем коммуникативных ресурсов. Диагностико-критические задачи (а значит, и соответствующий инструментарий, связанный, например, с анализом идеологии) остаются для него на втором плане и в основное задание не включаются. Ограниченностью такого подхода можно считать определенное невнимание к медийной специфике рекламы<sup>45</sup>, анализ которой позволяет описывать воздействие рекламы вне зависимости от содержательного наполнения тех или иных конкретных ее образцов, фоновый характер использования радикальных критических версий анализа – феминистской, марксист-

ской, психоаналитической и т. п.<sup>46</sup> Между тем в данной схеме анализа ставка делается на самостоятельное, а значит, «неопосредованное» той или иной теорией восприятие текста с упором на имманентный анализ конкретного текста. В отличие от обсуждения текстов, принадлежащих к иным эпохам и культурам, в обращении к рекламному тексту могут быть задействованы фоновые знания об этом хорошо знакомом любому современному человеку явлении.

Использованная при разработке данной схемы схема семиотического DIY-анализа Д. Чендлера<sup>47</sup> была переработана в соответствии с методикой анализа, апробированной в работах представителей отечественной социологии культуры<sup>48</sup>. Коммуникативная структура текста изучается на трех уровнях: 1) ценностей, разыгрываемых в данном тексте; 2) образов и символов, в которых воплощаются эти ценности; 3) механизмов вовлечения и воздействия, определяющих взаимодействие читателя и текста<sup>49</sup>. Благодаря этому появляется возможность выявить сложную и разнообразную структуру социальности, воплощенной в конкретных рекламных текстах. Однако обнаружение этой социальности происходит посредством выявления значимых элементов и анализа их взаимосвязи в рамках конкретного текста с учетом различия визуального и вербального языков коммуникации, используемых в рекламном тексте. Противоречие между исследовательской по своей сути задачей социокультурной интерпретации конкретного рекламного текста и ученической задачей отработки знания семиотической теории разрешается за счет их разведения по разным рубрикам аналитической схемы (см. образец). Некоторым недостатком предлагаемой схемы можно считать то, что в ней не акцентирована проблематика различных стратегий декодирования рекламы,

что связано с сосредоточением на имманентном анализе рекламного текста<sup>50</sup>.

Формирование исследовательской позиции, предполагаемой этим типом анализа, сталкивается с известными трудностями: фоновые знания и предрассудки, которые мы выше охарактеризовали как подспорье для предлагаемого анализа, одновременно оказываются и препятствием для него. Так, например, требует переосмысления представление о примитивности рекламного текста, связанной с его привычностью, «очевидностью», принадлежностью к «низкой», «массовой культуре»<sup>51</sup>. С другой стороны, часто возникает необходимость отказа от привычной для потребителя критической позиции, направленной на обнаружение «лживости» рекламы, приукрашивающей достоинства того или иного товара и умалчивающей о его недостатках, представления об общей ее коррумпированности<sup>52</sup>. В свете предлагаемых аналитических задач акцент должен быть перенесен с товара как такового на его репрезентацию и устройство коммуникации. Более рафинированным выражением этой позиции можно считать популярные дискурсы (психологические, маркетинговые и проч.), представленные в научной и учебной литературе о рекламе. В основе этих дискурсов лежит представление о манипулятивном характере рекламы. Постановка аналитической оптики, впрочем, как и обнаружение специфики культурологического (в данном случае – семиотического) анализа, предполагает, что массовая культура не трактуется однозначно как сфера упрощенной и коррумпированной коммуникации, и, соответственно, акцент делается на социальной функциональности рекламного текста, на антропологическом содержании тех смыслов и образов, к которым апеллирует рекламный текст и которые

он сложным образом организует<sup>53</sup>. Соответственно, в отличие от психологического подхода речь идет не о влияниях, а о значениях и средствах выражения, в отличие от маркетингового – представление о *target group* не является самоочевидной объясняющей данностью, но требует экспликации в соответствии с тем, как оно выражено в системе использованных символов<sup>54</sup>. Вместе с тем здесь может быть показано также и то, что для современных практиков рекламного дела культурные аспекты рекламной коммуникации приобретают все большее значение<sup>55</sup>.

Признание опосредованности (= социальности) рекламной коммуникации предполагает, таким образом, презумпцию особой реальности мира рекламы, причем словосочетание «особая реальность» может быть понято двояко. С одной стороны, «реальность» рекламного послания связана прежде всего с тем, что она обращается к базовым ценностям современного (модерного) общества и, значит, включена в процессы формирования идентичностей, трансляции и создания жизненных стилей и т. п. С другой стороны, рекламный мир при всей его привычности и повседневности, по сути, совершенно «неестественен», инкорпорирует разнородные фрагменты и содержит в себе массу, порой, совершенно фантастических, игровых допущений. Именно поэтому следует говорить о его *особой* реальности. В связи с этим возникают вопросы о характере инкорпорирования и переозначивания рекламой элементов других символических миров (например, образов «высокой культуры»), формирования и функционирования штампов и, вместе с тем, о неоднозначности самих рекламных сообщений – не случайно У. Эко использует их для обсуждения проблемы эстетической (поэтической) функции текста. Наконец, очевидно, что каждый из рекламных текстов задает

определенное соотношение между «реальными» и «игровыми» моментами осуществляемой им коммуникации, а значит, задает режим собственной идентификации, «доверия к себе» и т. п.

В рамках домашнего задания студентам предлагается проанализировать все эти моменты на материале конкретных образцов печатной рекламы. Выбор печатной рекламы как предмета самостоятельного анализа обусловлен ее компактностью и общедоступностью как источника, который можно приложить к выполненной работе. Отбор образцов для анализа предоставляется студентам и ограничен лишь требованием выбирать образцы рекламы одного и того же типа товара (автомобилей, мобильных телефонов, шампуней, прокладок и пр.). В этом отношении мы следуем рекомендации Д. Чендлера, по мнению которого сравнительная характеристика сходных источников облегчает анализ каждого из них. Предлагаемая схема анализа не предполагает абсолютно буквального следования (иногда оно и невозможно, как, например, в случае, если рекламный текст не содержит изобразительного ряда), изложение выводов также может быть представлено в свободной форме, однако основные аналитические уровни, предполагаемые схемой, должны быть отражены в тексте ответа. Он может включать в себя оценочные характеристики, однако выполнение задания предполагает объективацию этих оценочных характеристик (о которой речь шла выше применительно к установочным мини-дискуссиям), а значит, и рефлексию в отношении языка описания (см. п. 0). Работа по анализу рекламы отсылает к проблеме интерпретации: истолкование рекламных текстов не является расшифровкой какого-то жестко заданного смысла, и, одновременно, выбор значимых для анализа

элементов не является произвольным и требует обоснования. Критерием в данном случае служит связность текста, которая проявляется в соотнесенности между собой различных элементов. Важная составляющая аналитической объективации – это также учет относительной автономности вербального и визуального планов текста. Это важно, в частности, для того, чтобы аналитический текст по возможности не превращался в воспроизводство рекламного дискурса. Упуская из виду то, что, как писал Р. Барт, текст закрепляет смысл рекламного послания, студенты поддаются суггестивности визуальных образов и вместо анализа представляют «поэтический» пересказ рекламы. С учетом всех этих требований к итоговому тексту предметом оценки становится также способность студента к адекватному усвоению или выработке собственного аналитического языка, позволяющего решать определенные исследовательские задачи и переводить свои наблюдения в интерсубъективный горизонт<sup>56</sup>.

Альтернативой заданию по анализу рекламы, ориентированному на технологическое исполнение, является задание по анализу поэтического текста, направленное на проговаривание читательского опыта. В качестве источника этого опыта, как видно из приведенного в приложении вопросника, предложен корпус стихотворений И. Бродского, из которого каждый из слушателей должен выбрать конкретное произведение для анализа. Поэзия Бродского достаточно нехрестоматийна, тематически разнообразна и, одновременно, представляет широкий диапазон возможностей для читательского отклика. Принципиальным требованием к выполнению этого задания была установка на выражение собственного мнения, что ограничивало возможность «прикрыться» авторитетными интерпрета-

циями, биографическими сведениями и т. д. Использование исследовательских текстов признавалось допустимым лишь в статусе комментария к своей собственной позиции<sup>57</sup>. Вместе с тем, для того чтобы избежать воспроизводства традиционных оценочных суждений («стиль NN характеризуется высокой эмоциональностью и силой воздействия», «духовные искания автора находят свое воплощение в глубоких образах и выразительных метафорах» и т. п.), к тексту прилагаются вопросы, которые призваны побудить слушателей соотнести свои впечатления от стихотворного текста с фундаментальными для современного литературоведения проблемами<sup>58</sup>. Предметом рефлексии становится, во-первых, характер литературности данного текста, способ его воздействия, во-вторых, его отношения к литературной традиции, что позволяет слушателям актуализировать имеющийся у них читательский опыт. Вместе с тем, вопросы предоставляют возможность не ограничиваться интерпретацией данного стихотворения, но выразить свою субъективную оценку как поэтического стиля автора, так и места поэзии в современной культуре вообще. Соответственно, второе задание позволяет попрактиковаться в ином жанре высказывания. Ясно, что в данном случае критерии оценки выполнения задания не могут быть столь же строгими, как в первом случае.

\* \* \*

В данном тексте мы стремились описать учебные задачи курса культурологии и соответствующие им коммуникативные стратегии в свете систематической рефлексии о функционировании знания о культуре в научной и образовательной практике. Приведенные примеры достаточно элементарны и скорее указывают на то пространство воз-

возможностей проговаривания и рафинирования культурного опыта современного человека, которые могут быть связаны с актуализацией опыта культурных исследований – не только в рамках культурологии, но также и в образовательной практике других дисциплин.

### Литература

1. *Аронсон О.* Телевизионный образ, или Подражание Адаму // *Неприкосновенный запас.* 2003. № 6. Режим доступа: <http://www.nz-online.ru/index.phtml?aid=20010736>, свободный.
2. *Баксендолл М.* Узоры интенции. М., 2003.
3. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994.
4. *Бойцов М. А.* Вперед, к Геродоту! // *Казус. Индивидуальное и уникальное в истории.* М, 1999. С. 17–41.
5. *Бодрийяр Ж.* Система вещей. М., 1995.
6. *Бурдые П.* Практический смысл. СПб.; М., 2001
7. *Вахштайн В., Куракин Д.* Чему равно качество? Индустрия аргументов // *Платное образование.* 2005. № 5. Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text05/nomer5kachvo.shtml>, свободный.
8. Введение в гендерные исследования. Ч. 1–3. Харьков; СПб., 2001.
9. *Венедиктова Т. Д.* Актуальная метафорика чтения (попытка описания). Доклад на семинаре ИГИТИ ГУ-ВШЭ 17.05.2007.
10. *Венедиктова Т. Д.* Между языком и дискурсом: кризис коммуникаций // *Новое литературное обозрение.* 2001. № 50. С. 89–95.
11. *Гендер для «чайников».* М., 2006.
12. *Гудков Л. Д.* Метафора и рациональность М., 1994.
13. *Гудков Л. Д.* Уроки немецкой «понимающей» социологии культуры. Доклад на учебно-научной академии // *Учебно-научная академия «Наука о культуре в Европе. Возможности и границы познания».* (Меласс, 2004.)
14. *Гудков Л., Дубин Б.* Эпическое литературоведение // *Новое литературное обозрение.* 2003. № 59. С. 211–231.
15. *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // *Университетское управление: практика и анализ.* 1998. № 3. Режим доступа: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/88/>, свободный.

16. *Данилова И. Е.* Судьба картины в европейской живописи. М., 1996.

17. *Данилова И. Е.* О сюжетной и композиционной роли жеста в живописи Средних веков и Возрождения // Данилова И. Е. Искусство Средних веков и Возрождения. (Работы разных лет.) М., 1984. С. 65–74.

18. *Даниэль С. М.* Искусство видеть. Л., 1990.

19. *Дубин Б. В.* Другая история: культура как система воспроизводства // Отечественные записки. 2005. № 5. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=25&article=1093>, свободный.

20. *Дубин Б. В.* Классическое, элитарное, массовое: начала дифференциации и механизмы внутренней динамики в системе литературы // Новое литературное обозрение. 2003. № 57. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/57/dubin.html>, свободный.

21. *Дубин Б. В.* Испытание на состоятельность: к социологической поэтике русского романа-боевика // Дубин Б. В. Слово – письмо – литература. Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 218–242.

22. *Жеребкина И., Пушкарева Н., Кон И., Темкина А., Крипс Г.* Обсуждение темы «Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР» // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 8–42.

23. *Звездина Ю. Н.* Эмблематика в мире старинного натюрморта: к проблеме прочтения символа. М., 1997.

24. *Зверева В.* Введение // Массовая культура. М., 2005. С. 10–19.

25. *Зверева Г. И.* Компетентность, квалификация, академическая степень: проблемы построения образовательных программ по культурологии в условиях реформы высшей школы // Современность/Post. 2006. № 1. С. 355–388.

26. *Зверева Г. И.* «Присвоение прошлого» в постсоветской историософии России // НЛЮ. 2003. № 59. С. 540–557.

27. *Зверева Г. И.* Роль познавательных поворотов второй половины XX века в современных российских исследованиях культуры // Выбор метода. М., 2001. С. 14–15.

28. *Зверева Г. И.* «Чужое, свое, другое...» Феминистские и гендерные концепты интеллектуальной культуры постсоветской России // Адам и Ева. 2001. № 2. С. 238–278.

29. *Кастель Р.* Проблематизация как способ прочтения истории // Мишель Фуко и Россия. СПб.; М., 2001. С. 10–32.

30. *Малахов В. С.* Неудобства с идентичностью // Вопросы филологии. 1998. № 2. С. 43–53.
31. *Миненков Г. Я.* Случай ЕГУ, или О перспективах современного белорусского общества // Топос. 2005. № 1. С. 86–116.
32. Проблемы культурологии. Обсуждение в ИНИОН РАН // Новая и новейшая история. 2000. № 4. С. 58–85.
33. *Свидерская М. И.* Живопись-умозрение и живопись-моделирование: средневековая икона и итальянская картина XV века. [Б.м.], [б.г.]. Режим доступа: <http://www.msviderskaya.narod.ru/c1.htm>, свободный.
34. *Смирницкая Е. В.* Икона и картина. Два типа пространственных построений в изобразительном искусстве // Arbor mundi. Вып. 7. М., 2000.
35. Теория и методология гендерных исследований. Ч. 1–2. М., 2006.
36. *Усманова А.* Гендерная проблематика в парадигме культурных исследований // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 М., 2001. С. 427–464.
37. *Усманова А.* Умберто Эко: Парадоксы интерпретации. Минск, 2000.
38. *Ушакин С.* Человек рода он: знаки отсутствия // О муже(Н)-ственности. М., 2002. С. 12–20.
39. *Филиппов А.* Ценность университетского образования // Платное образование. 2006. № 1. Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text01-2006/nomer01-06tsennost.shtml>, свободный.
40. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения // Alma mater. 1994. № 4. С. 9–17.
41. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М, 2003.
42. *Шмит Б., Симонсон А.* Эстетика маркетинга. М., 2005.
43. *Эткинд Е. Г.* Разговор о стихах. М., 1970.
44. *Ямпольский М. Б.* Личные заметки о научной институции // Новое литературное обозрение. 2001. № 50. С. 96–115.
45. Art meets ads Dusseldorf. [S.l.], 1994. P. 7–23.
46. *Barker C.* Making sense of cultural studies. L., 2002, P. 5.
47. *Chandler D.* Semiotics for Beginners. London, 2003. Режим доступа: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html>, свободный.
48. *Du Gay P., Hall S., Janes L., Mackay H., Negus K.* Doing Cultural Studies. The Story of Sony Walkman. London: Sage, 1997.

49. *Johnson. R.* What is cultural studies anyway? // *Social text*. 1986. Vol. 16. P. 38–80.

50. *Identity and Difference* / Edited by K. Woodward. London: Sage, 1997. P. 24–28.

51. *Storey J.* Cultural theory and popular culture. London, 1998. P. 52–53

52. *Williams R.* Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. London, 1975.

## Приложения

### *Приложение 1*

#### ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ № 1

#### Семиотический анализ рекламы

##### *Задание*

Выбрать два образца печатной рекламы, представляющих какой-либо тип товара (шампунь, автомобиль, духи и т. п.), и дать их сравнительный анализ, используя для работы с каждым из них нижеследующую схему (образцы нужно приложить к тексту работы). Задача анализа – описать рекламные сообщения как тексты (знаковые системы). Это означает выявить лежащие в основе этих сообщений системы репрезентации товара (т. е. конвенции (условности), совокупности значений, правила соединения знаков, действующие в данном тексте) и показать, как в них выразились системы ценностей, эксплуатируемые рекламой, и как строится взаимодействие «отправитель – текст – реципиент (читатель/зритель)».

##### *Схема семиотического анализа рекламы*

1) *Зафиксируйте свое восприятие рекламного текста, его стиля («романтичный», «шокирующий», «элегант-*

ный», «пошлый» и т.д.) и попытайтесь отрефлексировать, чем оно вызвано.

2) *Проанализируйте систему значений и ценностей, эксплуатируемую в данном рекламном тексте.*

А) Какие ценности (идеи, нормы, типы социального взаимодействия и т. п.) обыгрываются в данном тексте?

В частности:

- как представляется и драматизируется мотивация и логика потребителя;
- эксплуатируются ли темы интеграции в общество или индивидуализации, заботы общества о человеке и т. д. (Ж. Бодрийяр);

Б) Какие образы и символы используются для выражения ценностей:

- присутствует ли изображение товара; какие значения несет сам облик товара; описывается ли процесс его производства и потребления;

- к какому сюжету(ам) отсылает данная реклама («высокое искусство», «массовая культура», «наука», «мода», «туризм», «повседневность» и т. д.);

- какие значения транслируются теми или иными элементами репрезентации окружающего мира и человека;

- пространство/время и его качества (природное/культурное (деревенское/городское), приватное/публичное, повседневное/праздничное, привычное/экзотическое, быстрое/медленное, история/современность и т. д.);

- облик человека (пол, возраст, жесты, внешность, одежда и т. д.): его репрезентация (целиком, частями) и означивание (спорт, эротика, мода и т. д.);

- модели поведения (обычное/необычное, приличное/неприличное, моральное/гедонистическое и т. д.).

3) *Чем задается режим восприятия данного текста?*

А) Визуальные и вербальные средства конструирования дистанции между рекламой и потребителем (фокусировка камеры (в случае фотографии) – ближний/дальний план, взгляд персонажа (прямо в глаза, в сторону), нейтральность/«диалогичность» текста и т. д.).

Б) «Реальность» и «достоверность» рекламного текста:

- что представляется текстом как реальность;
- каков статус изображения (характер изображения (рисунок/фото, однородность/монтаж) и вербального ряда (использование социолектов) с точки зрения оппозиции «вымысел/претензия на отображение реальности»;
- какие средства используются для создания ощущения «достоверности апелляции к науке» – схемы, диаграммы, термины, эстетические средства (изображение «сил природы», заключенных в продукте, человеческих потребностей и желаний и т. д.);
- источник авторитетности текста – мнение «всех» (энтимема), мнение обычного человека, мнение специалиста (эксперта), мнение знаменитого человека.

4) *Какова стилистика данной рекламы?* Насколько данная реклама насыщена/бедна информацией? Как можно объяснить выбор именно такой стратегии? Что делает данное рекламное сообщение похожим на себе подобные/выделяющиеся из их ряда?

5) *Какие из типов знаков присутствуют в данном тексте?* (иконические, индексные, символические)

6) *Какие коды задействованы в данном тексте?*

**Коды (по D. Chandler):**

- *социальные* (знание о «мире») – вербальный (лексические и фонетические средства и т. д.), телесный (формы телесного контакта, степень близости, внешность, выражение лица, жесты и т. д.), вещный (обстановка, техни-

ческие приспособления, мода и т. д.), поведенческий (социальные роли, ритуалы, игры и т. д.);

- *технические (коды репрезентации) (знание о жанрах и медиумах)* – научные (формулы, диаграммы и т. д.), эстетические – использование тех или иных видов искусства и отсылки к стилям (романтизм, реализм и т. д.), жанровые и риторические (построение сюжета, фигуры аргументации и т. д.), медиа-коды (фотография, ТВ, газеты и т. д. – задействованы ли значения, связанные с техническими средствами передачи информации?);

- *интерпретативные (соотношение знаний о «мире» и знаний о жанрах и медиумах)* – модели восприятия и идеологические конструкты: каковы условия адекватного прочтения текста, кем этот текст не будет воспринят и т. д.

### ***Рекомендации по выполнению анализа:***

1. Старайтесь отделить субъективные ощущения от объективных значений.

Для этого:

- постарайтесь понять, чем вызвано ваше восприятие рекламы (см. п. 1);

- постарайтесь выделить максимальное количество значимых элементов в рекламе и соотнести их так, чтобы получилась связная система значений и смыслов, которая воплощается в рекламе (см. п. 4).

Высказывания «это хорошая (удачная)/плохая (неудачная) реклама» без попытки понять, почему вы ее так оцениваете, для *анализа* неадекватны. Попробуйте понять, почему авторы выбрали именно такую стратегию представления продукта, подумать о том, отличается ли эта стратегия от стратегий представленных в большинстве других подобных реклам. Ваша главная задача – не оценка, а понимание.

## 2. «Убейте в себе покупателя».

Анализируйте ценности (значения) и способы их представления, а не товар и правдивость его представления в рекламе. Это означает, что реклама для исследователя – это не «руководство к действию» и не способ «запудрить мозги», а создание/ретрансляция ценностей, значений, стилей жизни, которыми люди руководствуются/на которые люди ориентируются в своей жизни.

## 3. Разделяйте (прежде всего – для себя) уровни анализа:

- если п. 2, 3, 4 предусматривают *содержательный* анализ рекламных текстов, то п. 5 и 6 имеют в виду *формальную* характеристику средств коммуникации безотносительно к конкретному содержанию избранных вами для анализа текстов;

- обращайтесь внимание на взаимодействие визуального и словесного рядов рекламного текста (см. п. 3), в частности в связи с проблемой «закрепления» смысла (Р. Барт).

## Литература

### *По семиотике:*

*Chandler D.* Semiotics for Beginners. London, 2003. Режим доступа: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html>, свободный.

*Крейдлин Г. Е., Кронгауз М. А.* Семиотика, или Азбука общения: Учебное пособие. М., 1997. С. 64–115, 161–199.

Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. СПб., 1998. Статья «Семиотика».

### *По анализу рекламы:*

#### *Основная*

*Барт Р.* Риторика образа // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 297–319.

*Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб., 1998. С. 78–84, 98–108, 176–201.

*Бодрийяр Ж.* Реклама // Бодрийяр Ж. Система вещей. М., 1995. С. 135–168.

Барт Р. Мифологии. М., 1996 или 2000.

*Дополнительная*

Левинсон А. Г. Заметки по социологии и антропологии рекламы // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 101–129.

Женщина и визуальные знаки. М., 2000. Статьи А. Левинсона, А. Юрчака, О. Туркиной.

## ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ № 2

### Анализ поэтического текста

#### *Задание*

Выбрать и проанализировать одно стихотворение И. Бродского (текст приложить к работе).

Вопросы к тексту:

1. Что выражает избранное вами стихотворение? (О чем оно? Чем вызвано к жизни его появление? Какие мысли или чувства оно вызывает? Что в нем увлекает/отталкивает? Что кажется в нем непонятным?)

2. Почему об этом нельзя сказать прозой? Что будет потеряно в случае прозаического пересказа?

3. Какие ассоциации (с изобразительным искусством, политикой, историей, мифологией, масс-медиа, повседневной жизнью и т. д.) оно вызывает (должно вызывать)?

4. Как это стихотворение связано с литературной традицией? Есть ли, на ваш взгляд, у автора предшественники? Использует ли/упоминает ли/цитирует ли автор какие-нибудь символы, произведения, персоналии? В чем смысл этих упоминаний/цитат/отсылок?

5. Что вам кажется привлекательным в такого рода поэзии? Если она вам не нравится, назовите образцы творчества других поэтов/писателей, которые вам нравятся, и прокомментируйте основания, по которым вы их предпочитаете.

6. Какое место в современной культуре занимает поэзия? Что в современной культуре мешает и что помогает ей существовать?

*Стихи Бродского в Интернете:*

[http://www.lib.ru/BRODSKIJ/brodsky\\_poetry.txt](http://www.lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_poetry.txt)

<http://www.litera.ru/stixiya/authors/brodskij.html>

<http://www.stihi-rus.ru/1/br/>

### **Рекомендации к выполнению анализа:**

1. Выполнение задания предполагает ваши самостоятельные наблюдения и размышления. В ответе на вопросы необходимо и проанализировать отдельное стихотворение и дать ответ на более общие вопросы. Оценивается в первую очередь не объем, а продуманность и аргументированность ответа. Чисто негативные и абстрактные ответы на вопросы не будут засчитаны.

2. Вспомогательная литература может быть использована только для комментариев относительно присутствующих в тексте символов, ассоциаций и проч. Обращение к литературе не должно подменять ваших собственных рассуждений.

### **Примечания**

<sup>1</sup> См. об этом: *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М., 2003; Дубин Б. В. Другая история: культура как система воспроизводства // Отечественные записки. 2005. № 5. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=25&article=1093>, свободный.

<sup>2</sup> *Гудков Л. Д.* Уроки немецкой «понимающей» социологии культуры. Доклад на учебно-научной Академии: Учебно-научная академия «Науки о культуре в Европе. Возможности и границы познания» (Меласс, 2004).

<sup>3</sup> *Усманова А.* Гендерная проблематика в парадигме культурных исследований // Введение в гендерные исследования. Ч. 1. М., 2001. С. 433.

<sup>4</sup> О соотношении авангарда, классики и массовой культуры см.: *Дубин Б. В.* Классическое, элитарное, массовое: начала дифференциации и механизмы внутренней динамики в системе литературы // Новое литературное обозрение. 2003. № 57. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2002/57/dubin.html>, свободный.

<sup>5</sup> Цит. по: *Storey J. Cultural theory and popular culture*. L., 1998. P. 52–53; При всей оче-видной соотнесенности описываемой проработки дискурса с идеологией мультикультурализма приводимые нами цитаты, однако, указывают и на другие измерения описываемой проблематики, не сводимой только к этническому измерению культурных конфликтов. П. Бурдые в свое время отмечал, что отношения с объектом исследования следует проговаривать не в культурных, а в социальных терминах, утверждая солидарность с объектом «за рамками культурных отличий». См.: *Бурдые П. Практический смысл*. СПб.; М., 2001. С. 33.

<sup>6</sup> Об этом: *Зверева В. Введение* // *Массовая культура*. М., 2005, С.10–19.

<sup>7</sup> Показательно значение, которое придаетс я представителями Cultural studies проговариванию опыта. См.: *Усманова А. Гендерная проблематика в парадигме культурных исследований* // *Введение в гендерные исследования*. Ч. 1. СПб., 2001. С. 444–448.

<sup>8</sup> В этом смысле показательно характерная для культурных исследований теоретико-методологическая эклектика.

<sup>9</sup> *Усманова А. Умберто Эко: Парадоксы интерпретации*. Минск, 2000. С. 52.

<sup>10</sup> *Barker C. Making sense of cultural studies*. L., 2002. P. 5.

<sup>11</sup> См. об этом, напр.: *Identity and Difference* / Edited by K. Woodward. London, 1997. P. 24–28.

<sup>12</sup> Это же можно показать на примере работы памяти, способной вернуть то, что вытеснено работой институционализованного исторического сознания.

<sup>13</sup> Об издержках этой новой институциональной конфигурации см.: *Ямпольский М. Б. Личные заметки о научной институции* // *НЛЮ*. 2001. № 50. С. 96–115.

<sup>14</sup> *Зверева Г. И. Роль познавательных поворотов второй половины 20-го века в современных российских исследованиях культуры* // *Выбор метода*. М., 2001. С. 14–15.

<sup>15</sup> Примеры подобных высказываний см.: *Проблемы культурологии. Обсуждение в ИНИОН РАН* // *Новая и новейшая история*. 2000. № 4. С. 58–85. Тезисы о «междисциплинарности», «метанаучности» культурологии зачастую оказывались прикрытием весьма архаических форм профессиональной саморефлексии и реальной неспособности воспользоваться теоретическим или концептуальным аппаратом других дисциплин.

<sup>16</sup> Более благоприятной по сравнению с прочими представляется ситуация в сфере гендерных исследований. См.: *Введение в гендерные исследования*. Ч. 1–3. Харьков; СПб., 2001; *Гендер для «чайников»*. М., 2006; *Теория и методология гендерных исследований*. Ч. 1–2. М., 2006.

<sup>17</sup> Ср. о социальных и интеллектуальных условиях развития гендерных исследований: *Жеребкина И., Пушкарева Н., Кон И., Темкина А., Крипс Г.* Обсуждение темы «Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР» // *Гендерные исследования*. 2000. № 5. С. 8–42

<sup>18</sup> *Гудков Л. Д.* Уроки немецкой «понимающей» социологии культуры. Доклад на учебно-научной академии: *Учебно-научная академия «Науки о культуре в Европе. Возможности и границы познания»* (Меласс, 2004).

<sup>19</sup> Я уже не говорю о трудностях выживания – как профессионального, так и бытового, – которыми определялась жизненная ситуация для многих из тех, кто создавал культуuroлогию на постсоветском пространстве.

<sup>20</sup> Ср.: *Филиппов А.* Ценность университетского образования // Платное образование 2006. № 1. Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text01-2006/nomer01-06tsennost.shtml>, свободный.

<sup>21</sup> *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Университетское управление: практика и анализ. 1998. № 3. Режим доступа: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/88/>, свободный.

<sup>22</sup> См.: *Зверева Г.* Компетентность, квалификация, академическая степень: проблемы построения образовательных программ по культуuroлогии в условиях реформы высшей школы // Современность / Post. 2006. № 1. С. 355–388; *Миненков Г. Я.* Случай ЕГУ, или О перспективах современного белорусского общества // Топос. 2005. № 1. С. 86–116.

<sup>23</sup> Ср. *Вахштайн В., Куракин Д.* Чему равно качество? Индустрия аргументов // Платное образование. 2005. № 5. Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text05/nomer5kachvo.shtml>, свободный.

<sup>24</sup> Термин «система коммуникации» представляется более предпочтительным, чем термины «языковая игра», «дискурсивная формация», используемые К. Баркером в цитированной выше книге для характеристики культурных исследований (и призванные подчеркнуть их коммуникативный аспект), поскольку он является менее идеологически нагруженным и полемичным по отношению к научному дискурсу.

<sup>25</sup> Наглядным выражением этого тезиса могут служить схемы «круговорота культуры» в работах теоретиков культурных исследований. См.: *Du Gay P., Hall S., Janes L., Mackay H., Negus K.* Doing Cultural Studies. The Story of Sony Walkman. London, 1997; *Johnson R.* What is cultural studies anyway? // Social text. 1986. Vol.16. P. 38–80.

<sup>26</sup> При этом социальный характер такого рода суждений, их соотнесенность с обобщенными другими, как и претензия на общезначимость, подтверждаемая хотя бы фактами массового потребления культурной продукции, остается часто вне поля рефлексии.

<sup>27</sup> *Гудков Л., Дубин Б.* Эпическое литературоведение // НЛЮ. 2003. № 59. С. 220. Ср. трактовку Ю. Хабермасом идеи университета в свете теории коммуникативной рациональности. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // Alma mater. 1994. № 4. С. 9–17.

<sup>28</sup> Примером здесь может быть бытование мифологических образов в классической поэзии, авангардном искусстве, рекламе.

<sup>29</sup> Ср. в связи с этим классическую работу: *Williams R.* Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. L., 1975. Очевидно, что определение лексикона этого словаря, как, впрочем, и отбор событий, значимых для понимания современной культуры, определяется стратегией преподавателя и соответствующим ей способом формулировать актуальные и социально значимые проблемы.

<sup>30</sup> См.: *Венедиктова Т. Д.* Между языком и дискурсом: кризис коммуникаций // Новое литературное обозрение. 2001. № 50. С. 89–95.

<sup>31</sup> Эта проблема касается не только образовательной, но и академической практики, где новейшие гуманитарные тексты подвергаются критике за отчужденность и засорение научного языка «учеными» терминами. См. напр.: *Бойцов М. А.* Вперед, к Геродоту! // Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. М., 1999. С.17–41.

<sup>32</sup> Примером здесь может служить близость этнометодологии и театра абсурда, феноменологии и авангардного искусства и т. д. В каком-то смысле аналогом этого приема может служить подход к характеристике исторических учений XIX–XX вв., применяемый Х. Уайтом в его книге «Метаистория». Подробный теоретический анализ проблемы см.: *Гудков Л. Д.* Метафора и рациональность. М., 1994.

<sup>33</sup> См. об этом напр.: *Малахов В. С.* Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. 1998. № 2. С. 43–53; *Ушакин С.* Человек рода он: знаки отсутствия // О мужественности. М., 2002. С. 12–20; *Зверева Г. И.* «Чужое, свое, другое...». Феминистские и гендерные концепты интеллектуальной культуры постсоветской России // Адам и Ева. 2001. № 2. С. 238–278; *Зверева Г. И.* «Присвоение прошлого» в постсоветской историософии России // НЛЮ. 2003. № 59. С. 540–557. Это, соответственно, подводит к вопросу о различиях жанров высказываний.

<sup>34</sup> См. об этом: *Венедиктова Т. Д.* Актуальная метафорика чтения (попытка описания). Доклад на семинаре ИГИТИ ГУ-ВШЭ 17.05.2007. Представленная в докладе типология метафор и стратегий чтения представляется весьма полезной и для осмысления образовательной коммуникации.

<sup>35</sup> Большинство пособий ориентировано на то, чтобы представить либо некоторый набор сведений о существующих теориях культуры, либо краткий компендиум сведений об истории главных цивилизаций. Подобная установка с неизбежностью приводит к тому, что «культура» подвергается реификации (т. е. овеществлению и субстанциализации) в качестве некоей совокупности сверхценностей или самостоятельно существующей и действующей сущности, а знание о ней оказывается безусловным, нормативным и независимым от какой-либо исследовательской позиции. См. об этом: *Зверева Г.* Компетентность, квалификация, академическая степень: проблемы построения образовательных программ по культурологии в условиях реформы высшей школы // Современность / Post. 2006. № 1. С. 369.

<sup>36</sup> Ср. прагматический подход к определению задач культурных исследований, представленный, например, в работе: *Barker C.* Making sense of cultural studies. L., 2002.

<sup>37</sup> Актуализация самостоятельного навыка рефлексии о культуре может быть развита путем практического разбора определений культуры, выявления базовых терминов, обсуждения их достоинств и ограниченности каждого из них и т. д. В пределе задача заключается в идентификации различных дискурсов о культуре при помощи начатков дискурсного ана-

лиза. Этой цели могла бы служить проработка семантических полей понятия «культура», возможности или невозможности тех или иных метафор культуры («возрождение», «преклонение», «потребление», «конфликт» и пр.).

<sup>38</sup> Ср. об этом: *Кастель Р.* Проблематизация как способ прочтения истории // Мишель Фуко и Россия. СПб.; М., 2001. С.10–32.

<sup>39</sup> Собственно, цель этих обсуждений – обнаружить сопротивление материала. Размышления о соотношении изображения и словесного описания и роли быденного языка в традиционном искусствоведческом анализе см.: *Баксендолл М.* Узоры интенции. М., 2003. С. 1–13.

<sup>40</sup> См. об этом: *Данилова И. Е.* Судьба картины в европейской живописи. М., 1996; *Данилова И. Е.* О сюжетной и композиционной роли жеста в живописи Средних веков и Возрождения // Данилова И. Е. Искусство Средних веков и Возрождения. (Работы разных лет.) М., 1984. С. 65–74; *Даниэль С. М.* Искусство видеть. Л., 1990; *Смирницкая Е. В.* Икона и картина. Два типа пространственных построений в изобразительном искусстве // *Arbor mundi*. Вып. 7. М., 2000; *Свидерская М. И.* Живопись-умозрение и живопись-моделирование: средневековая икона и итальянская картина XV века. [Б. м.], [б.г.]. Режим доступа: <http://www.msviderskaya.narod.ru/c1.htm>, свободный.

<sup>41</sup> Более того, показ репродукции этого произведения может вызывать и вопрос, что мы обсуждаем – фотографию или отображаемый ею объект.

<sup>42</sup> В случае Дюшана речь идет о роли музея в формировании представлений о том, что является, а что не является произведением искусства. Однако и классический образец может быть самостоятельным источником проблематизации. Так, например, выбрав в качестве объекта голландские натюрморты XVII века, можно затем показать, что для людей того времени они не были объектом незаинтересованного эстетического восприятия и в этом смысле не относились к искусству, поскольку несли в себе морально-религиозный дидактический смысл. См. об этом: *Звездина Ю. Н.* Эмблематика в мире старинного натюрморта: к проблеме прочтения символа. М., 1997.

<sup>43</sup> При этом, однако, вполне закономерно было бы обсуждение вопроса о современных формах иконописи.

<sup>44</sup> В дальнейшем студентам могут быть предложены упражнения, предполагающие более сложные техники контекстуализации, например сравнительный анализ бытования мифологического образа в разных поэтических стилях или же интерпретация содержания картины или кинофильма в контексте теории модернизации.

<sup>45</sup> Ср. в этом отношении: *Бодрийяр Ж.* Реклама // Система вещей. М., 1995. С. 135–168; *Аронсон О.* Телевизионный образ, или Подражание Адаму // Неприкосновенный запас. 2003. № 6. Режим доступа: <http://www.nz-online.ru/index.phtml?aid=20010736>, свободный.

<sup>46</sup> Это обусловлено стремлением выявить специфический для исследования культуры антиредукционизм, отличающий его как от натуралистичес-

ких подходов, так и от радикальных критических идеологий.

<sup>47</sup> *Chandler D. Semiotics for Beginners*. London, 2003. Режим доступа: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html>, свободный. Аббревиатура DIY расшифровывается как «Do it yourself» – «Сделай сам» и отсылает к опыту новых общественных движений – некоторые из них сделали DIY одним из своих девизов.

<sup>48</sup> См. напр.: *Дубин Б. В. Испытание на состоятельность: к социологической поэтике русского романа-боевика // Дубин Б. В. Слово – письмо – литература. Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 218–242.*

<sup>49</sup> В упомянутой работе Дубина, посвященной жанру романа-боевика, присутствует и четвертый уровень анализа. Он связан с характеристикой жанра в целом в контексте постсоветской культуры, однако, в связи с учебными задачами данного анализа, этот уровень вынесен за рамки предлагаемой схемы.

<sup>50</sup> Возможностью частично компенсировать это мог бы быть разговор о практике анти-рекламы, пародировании рекламного дискурса в видеоарте, фольклорных аспектах бытования рекламных текстов.

<sup>51</sup> В контексте описанных выше установочных мини-дискуссий этот вопрос может быть прокомментирован соображениями о сходстве рекламы и современного искусства, приводимыми в книге: *Art meets ads Dusseldorf*. [S.l.], 1994. P. 7–23.

<sup>52</sup> Ср. об этом: *Барт Р. Миф сегодня // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 94–95.*

<sup>53</sup> Ср. об откровенности рекламного сообщения: *Барт Р. Риторика образа // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 298.*

<sup>54</sup> Помимо описанных здесь подходов можно назвать также и юридический подход к анализу рекламы, который в целом остается маргинальным, однако может быть продуктивно использован при трактовке определенных рекламных сюжетов.

<sup>55</sup> См. об этом напр.: *Шмит Б., Симонсон А. Эстетика маркетинга. М., 2005.*

<sup>56</sup> Аналогичным образом могут быть разработаны и другие вопросники, например по анализу повествований, другое дело, что адекватно проработать их в рамках небольшого курса вряд ли возможно.

<sup>57</sup> Это давало некоторую возможность отслеживать плагиат: наличие в тексте «ученого» (литературоведческого или философского) языка свидетельствовало о несамостоятельном характере работы.

<sup>58</sup> В адаптации этих проблем весьма полезной оказалась книга: *Эткинд Е. Г. Разговор о стихах. М., 1970.*

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ  
КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**  
(материалы к научно-образовательной программе)

**Общее описание**

Предлагаемые технологии обучения межкультурной коммуникации относятся к той группе коммуникативных стратегий культуры, которая получила в теоретической коммуникативистике название «модальности понимания». Идея, лежащая в их основе, состоит в том, что научить учащихся эффективно коммуницировать с представителями иной культуры и носителями другого языка можно через «коммуникацию» с самим этим языком. Содержание этих гуманитарных (культурно-антропологических, лингвистических и филологических по происхождению) технологий – проникновение через языковые структуры, явления и факты в культуру и менталитет другого народа, поиск возможных «точек напряжения» или «слепых пятен» при общении с его представителями, определение когнитивных сфер, лучше разработанных в другой языковой культуре и способных обогатить понимание собственной культуры познающего как субъективной, но разделяемой группой, к которой относит себя индивид, системы значений. Совокупность таких технологий представляется целесообразным называть *практической лингвокультурологией*. Такое обозначение учитывает их понятийное и терминологическое родство с лингвокультурологическими работами, близость исследовательских стратегий к тем, которые уже применяются в культурологии и

лингвистике, и одновременно прикладной характер этих технологий, их направленность на непосредственное использование как в образовательном процессе, так и в социальной сфере.

С другой стороны, описываемые ниже методики очень близки лингводидактике. На современном этапе развития методологии преподавания иностранных языков никто не будет отрицать, что изучение языка подразумевает не только формирование фонетических и просодических навыков, освоение лексики, грамматической и синтаксической структур изучаемого языка, но и овладение некоторыми специальными компетенциями, касающимися правил речевого поведения в иной языковой среде, чувствительности к возможным культурно-специфическим коннотациям слов и способов самовыражения, наконец, базовых сведений о культуре народа и/или страны изучаемого языка. Однако изучение чужой культуры – задача сама по себе весьма сложная, требующая сил и времени, затратить которые редко позволяют реальные условия дидактического процесса. Методики практической лингвокультурологии могут быть использованы и для этой цели в качестве дополнительного ресурса лингводидактики. Ее преподавание должно быть основано на понимании культуры как совокупности значений, разделяемой определенной группой индивидов. Язык – один из способов фиксации, развития и трансляции этих значений. От других семиотических систем культуры он отличается тем, что, во-первых, используется всеми представителями данной культуры, во-вторых, содержит в себе несколько уровней элементов, находящихся по отношению друг к другу в сравнительно бесспорной иерархии: звуки – слова – высказывания – тексты. Осваивая их при изучении иностран-

ного языка как фонетическую, лексико-грамматическую и риторико-синтаксическую структуры, учащиеся могли бы также привлекаться к анализу их места в культуре. Наиболее очевидным инструментом такого анализа представляется сравнение с культурными ролями языковых структур и явлений в родном языке.

Представленные материалы раскрывают некоторые возможности такого подхода. Основная форма использования технологий практической лингвокультурологии – интерактивные занятия, называемые также «коммуникативными семинарами». Методика их проведения позволяет участвовать студентам, изучающим разные иностранные языки (как правило, это английский, немецкий, французский, итальянский, испанский), и одновременно использовать знание некоторыми из них языков народов России, что делает занятия особенно интересными.

Большинство методик уже прошло апробацию в преподавании учебного курса «Язык в контексте культуры», читавшегося для студентов факультета истории искусства, обучающихся по специальности «Культурология», специализация «Культура Европы», в 2004–2007 гг. Программа курса была опубликована в журнале «Обсерватория культуры» (2006. № 1. С. 98–107). Там же можно найти список литературы, рекомендуемой преподавателям и студентам при освоении данного курса. Предметом курса «Язык в контексте культуры» для культурологов были формы и способы отражения культуры в языке, языковые особенности выражения универсальных и культурно-специфических реалий в европейской и русской культурах, специфика языковой деятельности в отдельных языковых культурах, а также механизмы влияния языка на различные аспекты массовой, интеллектуальной и художествен-

ной культуры. Настоящие материалы представляют собой развитие программы данного курса, направленное на решение задач, связанных уже не с профессионально-научным изучением культуры как таковой, но непосредственно с обучением межкультурной коммуникации студентов самых разных специальностей, а потенциально – и прочих категорий учащихся (специалистов по работе с мигрантами и самих мигрантов, иностранцев, изучающих русский язык, и т. д.).

Работа по предлагаемым материалам подразумевает свободное владение студентами русским языком, а также знание ими как минимум одного иностранного языка в объеме, предусмотренном программой российской средней школы и программой обучения студентов в высшем учебном заведении для социально-гуманитарных специальностей. Курс является учебно-исследовательским: в нем не задействуются практические навыки разговорной и письменной речи на иностранном языке и не ставится задача развития этих навыков, его главная цель – научить принципам и приемам успешной коммуникации с представителями любого этнокультурного или субкультурного сообщества. В результате его освоения учащиеся должны знать:

- специфику выражения смыслов при помощи грамматических и синтаксических структур русского и европейских языков;
- особенности коммуникативного и речевого поведения разных народов;
- основные требования коммуникативного и речевого этикета в разных языковых культурах.

Учащиеся также должны быть способны рассмотреть любой текст (письменный или устный) как продукт кон-

кретной культурно-исторической среды, раскрыть его идеологическую направленность и используемые в нем дискурсивные и риторические приемы, и главное – они должны уметь успешно коммуницировать с представителями различных возрастных, социальных и этнокультурных сообществ как на родном, так и на иностранном языке или же при помощи переводчика.

### **Особенности методики**

Данная научно-образовательная программа предусматривает ограниченное число лекционных часов. Большинство занятий предполагается проводить в форме семинаров при активном взаимодействии преподавателя и студентов. При изучении некоторых тем целесообразно сочетание элементов лекции и интерактивных форм в рамках одного занятия. Студенты готовят тематические сообщения и доклады, выполняют задания по сбору и анализу языкового материала, каждый – в зависимости от изучаемого им иностранного языка. На занятиях учащиеся сравнивают материалы разных языков путем применения сравнительно-исторического метода, ищут общие закономерности и конкретные причины вариативности языковых явлений под влиянием культурных и социальных процессов. В этом случае вся группа участвует в общем исследовании, а преподаватель осуществляет функции координатора и методиста, контролирует корректность сбора и представления материала. Таким образом, каждый из студентов вносит свой вклад в единый «банк данных», а затем участвует в анализе всего собранного материала. Такая методика позволяет не только одновременно работать со студентами, владеющими разными языками, но и формировать у них навыки коллективной исследователь-

ской деятельности. Важная форма работы – так называемые «коммуникативные семинары». Они предполагают постановку и решение студентами коммуникативных задач, выполнение которых должно наглядно показать важность учета культурно-языковой принадлежности собеседника, обнажить конкретные проблемы, с которыми можно столкнуться при межкультурном общении даже при хорошем знании языка партнера.

### Источники

В ходе занятий и для подготовки к ним задействуются следующие виды источников:

- словари различных типов: двуязычные, толковые, фразеологические, этимологические, лингвострановедческие и т. д.;
- учебные пособия по иностранным языкам различного уровня, а также разговорники, сборники пословиц и поговорок и т. д.;
- художественные произведения и их переводы;
- материалы средств массовой информации, как печатные (периодические издания), так и аудиовизуальные (новостные выпуски, ток-шоу и прочие виды телевизионных и радиопередач);
- наблюдения за живой речью в бытовом повседневном общении и специальных речевых практиках (публичные выступления и пр.);
- интернет-источники.

### Описание некоторых занятий

Последовательность занятий в курсе практической лингвокультурологии определяется двумя дополняющими друг друга стратегиями. Первая из них привязана к той логике освоения языковых структур, которая исполь-

зуются во всех традиционных учебных пособиях по иностранным языкам: фонетика – лексика – грамматика – синтаксис. Разумеется, уже после первых вводных уроков процесс обучения языку предусматривает параллельное знакомство с лексическими единицами и грамматико-синтаксическими явлениями, однако без овладения навыками произношения усвоение слов (как звукового, а не графического комплекса) невозможно, как невозможно изучение основ грамматики и синтаксиса без минимального использования лексики. Таким образом, иерархия языковых структур, хотя и не последовательная в абсолютном смысле (безумием было бы пытаться выучить наизусть весь словарь и только потом приступить к построению высказываний), все же существует и, как правило, соответствует степени сложности их освоения. Научиться произносить звуки чужого языка, пусть и с акцентом, все же легче, чем овладеть всем богатством его лексики и тем более использовать синтаксические конструкции, свойственные именно этому языку (как известно, даже прожившие десятилетия в иноязычной среде часто используют в своей речи конструкции, принятые в языке их детства).

Вторая стратегия используется во многих методиках так называемого интенсивного обучения языку: на протяжении нескольких уроков обучаемый вообще не видит письменных текстов на иностранном языке, воспринимая учебные диалоги исключительно на слух и заучивая их со слуха как тематические коммуникативные фрагменты, состоящие для него из готовых фраз, в которых он поначалу даже не способен выделить отдельные лексемы, не говоря уже о понимании грамматических и синтаксических правил построения этих высказываний. Последовательность представления языкового материала в этом направ-

лении лингводидактики определяется степенью распространенности базовой коммуникативной ситуации занятия: в первом уроке обычно обыгрывается коммуникативный сценарий «знакомство», языковая реализация которого помогает отработать использование в речи таких элементов коммуникации, как представление, обращение, рамочные формулы (приветствие, прощание). С каждым последующим уроком коммуникативная тема становится все более специальной: в середине курса это, как правило, частный визит (коммуникативная ситуация «светская беседа») или осмотр достопримечательностей (ситуация «экскурсия»), в конце – научная конференция или ремонт автомобиля. Практическая лингвокультурология предполагает рассмотрение различных типов собственно коммуникативных явлений (практик) в следующей последовательности: рамочные элементы коммуникации – обращения – речевой этикет – светская беседа – традиционные и современные речевые практики – ключевые (или базовые) тексты культуры.

Использование обеих стратегий (усложнения языковых структур и специализации речевых практик) позволяет, во-первых, опираясь на привычную для студентов последовательность освоения языкового материала, обобщить и осмыслить с точки зрения лингвокультурологической проблематики уже известные им явления и структуры иностранного языка, а во-вторых, задействуя источники на родном языке, расширять свои базовые знания в области истории, культуры, в первую очередь коммуникативной, и литературы стран изучаемого языка.

Последовательность приводимых ниже кратких описаний отдельных занятий, в наибольшей степени связанных с обучением межкультурной коммуникации, в целом соотносится с указанными стратегиями.

## ВВОДНОЕ ЗАНЯТИЕ

---

Курс практической лингвокультурологии целесообразно начинать с вводного занятия, в ходе которого следует ознакомить студентов с проблематикой данного курса, особенностями его структуры и предусмотренными видами учебной и самостоятельной работы. Поскольку формы занятий в курсе будут существенно отличаться как от лекций, так и от тематических или ориентированных на чтение и анализ избранных текстов семинаров, важно четко разъяснить студентам их методологическую специфику и экспериментальный в дидактическом отношении исследовательский характер. Следует указать, что проблемы, предлагаемые преподавателем на большинстве занятий, не имеют однозначного решения и их рассмотрение, вероятно, не приведет к единству мнений. Целью анализа материала будет повышение чувствительности к ценностям, значениям и стереотипам, получившим распространение в силу тех или иных географических и исторических причин у других народов, осмысление особенностей своей культуры и сознательный выбор индивидуальных речевых и поведенческих тактик.

Другой задачей вводного занятия является определение реального уровня языковой подготовки студентов с целью адаптации подачи лекционного материала и заданий к их знаниям. Для решения этой задачи студентам будет предложено оценить свои знания всех когда-либо изучавшихся ими иностранных языков по 10-балльной системе отдельно по видам деятельности: чтение оригинальных текстов (возможно, отдельно художественных произведений и текстов по специальности), понимание речи на слух

(аудирование), способность общаться на языке (коммуникативные навыки), навыки письма (см. таблицу).

	Латинский	1-й иностранный язык	2-й язык	3-й язык
ЧТЕНИЕ				
АУДИРОВАНИЕ				
ОБЩЕНИЕ				
ПИСЬМО				

Для объективной оценки знаний преподаватель может предложить учащимся перевести на иностранный язык несколько стандартных тестовых предложений. Желательно подбирать предложения разговорного характера по содержанию, но с развернутым синтаксическим построением.

*Пример текста для перевода на иностранный язык:*

Меня зовут... Я живу вместе с родителями, старшим братом и младшей сестрой. Я студент/ка третьего курса Российского государственного гуманитарного университета, факультета истории искусства. Мне нравится изучать культурологию, этнологию и иностранный язык. По вторникам мы начинаем учиться в 9 утра и заканчиваем в 4 часа дня. Чтобы добраться до университета, мне надо сначала проехать 3 остановки на автобусе, затем сесть на метро и ехать с одной пересадкой 30 минут и, наконец, пройти пешком от станции «Новослободская» 10 минут. В этом году билет на автобус стоит в Москве 15 руб., разовый проезд на метро – 17 руб. После занятий я обычно занимаюсь в библиотеке или провожу время с друзьями.

## ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАРТА СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ

---

Рассмотрение целого ряда лингвокультурологических тем невозможно без знания студентами минимального фактического материала, характеризующего современную этнокультурную и языковую ситуацию в мире. Настоящее занятие направлено на обобщение и осмысление такого рода сведений, относящихся к народам и языкам Европы (для студентов, обучающихся по специализации «Культура Европы» специальности «культурология»).

Тесты, которые предлагаются учащимся, призваны стимулировать их самостоятельную работу со справочной литературой и электронными источниками информации. Обязательной является фиксация времени, к которому относятся найденные статистические данные, что позволяет в ходе их сравнения на аудиторном занятии определить этнодемографические тенденции в отдельных странах.

### *Образцы тестов:*

1. Укажите народы Европы, говорящие на языках

а) следующих языковых семей:

индоевропейской (не входящие в какую-либо языковую группу),

уральской,

алтайской,

афразийской;

б) и отдельных языковых групп индоевропейской семьи:

романской,

германской,

славянской,

кельтской,

балтийской.

2. Найдите и напишите следующие сведения о народах, населяющих современную Европу:

- а) На языках какой группы и языковой семьи они говорят?
- б) На территории каких современных государств они проживают?
- в) Какова их примерная численность в Европе и во всем мире?

Список народов может содержать до 52 наименований.

---

## ЭТАПЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИСТОРИИ ЕВРОПЫ И ЭТИМОЛОГИЯ НЕКОТОРЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЭТНОНИМОВ И ТОПОНИМОВ

---

Занятие логически продолжает предыдущее, решая задачу обобщения и расширения знаний учащихся об этнографических особенностях традиционной культуры европейских народов и основных этапах формирования этнокультурного состава населения современной Европы. Студентам предлагается составить список наиболее употребительных европейских этнонимов, этатонимов и топонимов с вариантами на изучаемых языках (не менее 20 единиц), а также их метафорических эквивалентов и подобрать материал, раскрывающий их происхождение. Под руководством преподавателя будет проанализировано происхождение некоторых топонимов, в первую очередь этатонимов, и этнонимов в историко-культурном контексте, выделены основные этапы этнической истории Европы (от 2 тысячелетия до н. э. по настоящее время), рассмотрены механизмы изменения этнокультурного и языкового состава населения. Учащимся можно рекомендовать книгу: *Агеева Р. А. Страны и народы: происхождение названий. М., 1990.*

*Образцы тестов для проверки самостоятельной работы учащихся с этнографической литературой (составлены по справочному изданию: Народы мира. М., 1988):*

Для культуры какого народа характерны следующие черты:

### А

- известно два типа традиционных сельских поселений: на востоке – большие деревни звездчатого или уличного плана, на западе – хутора-фермы; сегодня распространено малоэтажное строительство, вертикальное расположение квартир – на двух этажах;

- для национального быта характерно распространение клубов, часто социально отграниченных, клубы-таверны для рабочих называются...

- четыре раза в год отмечаются общественные праздники, во время которых организуются поездки за город, ярмарки, народные гуляния; они называются...

- из традиционных блюд по-прежнему популярны: рост-биф, бифштекс, бекон, овсяная каша, пудинги.

### В

- антропонимы представителей данного народа до сих пор состоят только из имени и отчества;

- традиционная женская обувь изготавливается из цельного куска тюленьей или овечьей кожи;

- язык не имеет диалектов за исключением жаргона рыбаков – фландрамола;

- о происхождении этого народа рассказывается в «Книге о взятии земли» (XII–XIII вв.), где упоминаются имена 400 первопоселенцев IX–X вв., поставивших свои хутора на прибрежных низменностях в устьях рек.

## СОВРЕМЕННОЕ ЗНАНИЕ О ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ (2 ЗАНЯТИЯ)

---

Успешная работа в курсе практической лингвокультурологии невозможна без овладения учащимися базовыми понятиями и терминами современного языкознания, а также основными теоретическими и методологическими достижениями лингвокультурологии как особой междисциплинарной области знания. Цель этого занятия – дать студентам, в программу обучения которых не входят специальные лингвистические дисциплины, самое общее, но вместе с тем целостное представление о современном состоянии наук о языке и их проблематике. Для подготовки к занятию учащиеся составляют список разделов языкознания с указанием основных методов и предмета каждого из них. Под руководством преподавателя выстраивается иерархия лингвистических дисциплин в соответствии с уровнями языка, которые они изучают, проводятся параллели с науками о культуре.

Для студентов, не изучающих культурологию, занятие необходимо дополнить ознакомительной лекцией, посвященной этой науке.

К следующему занятию учащимся необходимо познакомиться с одним из базовых пособий по лингвокультурологии (см. список), выписать термины и понятия, специфические для рассматриваемой там проблематики с их краткими определениями, перечислить упоминаемые в пособиях подходы к решению проблемы «Язык и культура» (направления лингвокультурологических исследований).

**Рекомендуемые пособия по лингвокультурологии  
и лингвистическим аспектам межкультурной коммуникации**

*Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И.* Межкультурная коммуникация. Системный подход. Н. Новгород, 2003.

*Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002.

*Маслова В. А.* Лингвокультурология. М., 2001.

*Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

*Хроленко А. Т.* Основы лингвокультурологии: Учебное пособие. М., 2005.

---

**АНТРОПОНИМИКА КУЛЬТУРЫ**

---

Цель занятия – определение роли личного имени в культуре и усвоение фактологического материала, связанного с антропонимическими системами европейских народов.

Для знакомства с коннотациями личных имен в изучаемых иностранных языках учащимся будет предложено, пользуясь словарями, составить список устойчивых выражений в русском и изучаемом языках, в которых употребляются имена и фамилии. Занятие предусматривает проведение коллоквиума по общим вопросам антропонимических исследований и особенностям антропонимики англоязычных народов.

*Общая литература по антропонимике*

*Аникина М. Н.* Лингвострановедческий анализ русских антропонимов (личное имя, отчество, фамилия). М., 1988.

*Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М., 2005 (Раздел 03-7: Фоновые особенности ономастической лексики. С. 98–113.).

*Никонов В. А.* География фамилий. М., 1988.

*Литература по английской антропонимике*

Словарь английских личных имен. М., 2002 (Вступительная статья В. А. Рыбакина).

Словарь английских фамилий. М., 2002 (Вступительная статья В. А. Рыбакина).

### *Вопросы к коллоквиуму*

- ❑ Особенности английской антропонимической системы и ее терминологии в сравнении с русской.
- ❑ Этапы формирования современной антропонимической системы в России, Англии и других странах Европы.
- ❑ Основные источники английских и русских имен.
- ❑ Системы форм личного имени в европейских и русском языках и их стилистические коннотации.
- ❑ «Коннотативно нагруженные» имена в разных культурах.
- ❑ Мода на имена как отражение определенных тенденций в культуре.

Занятие «Антропонимика культуры» создает основу для коммуникативных семинаров по теме «Обращение», непосредственно направленных на практику межкультурной коммуникации на русском и основных европейских языках.

---

## **ОБРАЩЕНИЕ К СОБЕСЕДНИКУ И УПОМИНАНИЕ ТРЕТЬЕГО ЛИЦА В ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ**

---

В задачи этого занятия входят обобщение и расширение знаний учащихся о правилах и особенностях речевого этикета в русской и европейской культурах, в частности, о принятых формах обращения к собеседнику и упоминания в разговоре третьих лиц. Занятие организуется по технологии «коммуникативного семи-

нара», подразумевающей описание и разбор реальных и воображаемых коммуникативных ситуаций с заданными характеристиками, а также закрепление рассмотренных коммуникативных норм в речи на иностранном языке – устной (инсценировка диалогов) или письменной (составление сообщений воображаемому партнеру по коммуникации).

### *Вопросы для подготовки*

✔ Опишите ситуации, в которых вы испытывали или можете, по вашему мнению, испытать затруднения в выборе обращений и местоимений при общении на русском или иностранном языке.

✔ Вы разговариваете с англичанином (французом, немцем, итальянцем, испанцем). Какие факторы будут влиять на выбираемые вами формы обращения к нему, включая личные местоимения? Как вы будете называть третьих лиц (знакомых и незнакомых вам обоим) при общении с ним?

✔ Предположим, ваш собеседник старше вас (по возрасту или социальному статусу) и обращается к вам на ты. Считаете ли вы возможным отвечать ему тем же?

✔ Бывали ли случаи, когда вы предпочитали вообще избегать прямого обращения? Почему?

✔ Составьте или выпишите из иноязычного текста несколько отрывков, содержащих обращения в разных формах. Проанализируйте их как коммуникативные ситуации: участники общения, их социальный статус и возраст; задачи, реализуемые каждым из них в процессе коммуникации, и т. д. (Очень эффективным при выполнении этого задания является использование видеоматериалов, в пер-

вую очередь телевизионных программ различных жанров – сериалы, ток-шоу, ситуации официального общения, демонстрируемые в новостях.)

### *Литература*

*Кронгауз М. А.* Обращения как способ моделирования коммуникативного пространства // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. М., 1999.

*Улиш Г., Гюгольд Б., Уварова Л., Гапонова И.* Приветствие и обращение в немецком языке (на немецком языке: Grussen und Anreden im Deutschen). М., 2001.

*Фирсова Н. М.* Испанский язык в аспекте межвариантной национально-культурной специфики. М., 2003.

---

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ**

---

Задачи занятия – освоение теоретического содержания и экспериментальная проверка познавательной ценности группы терминов и стоящих за ними понятий, входящих в специальный понятийный аппарат лингвокультурологии как научной дисциплины. Речь идет о прецедентных феноменах и их отдельных видах: прецедентных именах, прецедентных высказываниях, прецедентных текстах и прецедентных ситуациях. Практическая работа с языковым материалом будет проводиться на основе новостных программ и изданий, сначала на русском, затем на иностранном языке.

После ознакомления с литературой учащимся будет предложено выбрать одну из информационных программ телеканалов или радиостанций и в течение недели фиксировать использованные в них прецедентные феномены. На аудиторном занятии можно попытаться определить особенности языка отдельных каналов и радиостанций, выя-

вить лингвистические, исторические, культурные и идеологические предпосылки популярности тех или иных групп прецедентных феноменов.

Аналогичная работа с популярными зарубежными периодическими изданиями и программами расширит фоновые знания учащихся, поможет им преодолеть барьеры в межкультурной коммуникации благодаря пониманию культурно-специфических смыслов, сделать свою речь ярче и интереснее для потенциального собеседника-иностранца.

### *Литература*

*Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С. 42–116.

\* \* \*

Итогом работы по данной теме, а также формой промежуточной аттестации за первую часть курса «Практическая лингвокультурология» может стать выполнение учащимися учебно-исследовательской работы. Технология создания такого рода квалификационного сочинения отличается как от письменной контрольной работы по заранее выданным вопросам, когда студент должен лишь воспроизвести ранее сообщенные ему выводы на определенном материале, так и от традиционных курсовых работ, когда методика исполнения ищется студентом почти на ощупь, а преподаватель оценивает лишь готовый продукт, но отнюдь не корректность процесса его получения. В предлагаемой учебно-исследовательской работе заданными и подлежащими оценке являются методологические принципы и методика исполнения текста, а выбор материала и содержательные выводы – целиком на совести студента.

## **Технология учебно-исследовательской работы** **«КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ СОБСТВЕННЫХ** **ИМЕН И ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ТЕКСТЕ»**

1. Студенты выбирают художественное произведение объемом не менее 100 страниц. Обязательны наличие и доступность оригинала и перевода этого произведения на русский язык, если оно принадлежит к европейской литературе, или перевода на изучаемый студентами язык, если выбрано сочинение отечественного автора.

2. Пользуясь литературой, электронными источниками и текстом, студенты должны установить следующие факты: а) время и среда создания произведения; б) значимые для данного исследования факты биографии автора (его происхождение, родной язык, в каких странах проживал продолжительное время, какими языками владел, прочие факторы, которые могли повлиять на язык его сочинений); в) эпоха и этнокультурная среда, в которых разворачивается действие произведения; г) характеристики основных персонажей: национальность (родной язык), профессия, социальный статус.

3. Читая текст произведения, студенты выписывают: а) имена собственные (обозначения единичных одушевленных и неодушевленных объектов); б) прецедентные феномены (отдельно прецедентные имена, тексты, высказывания и ситуации); в) оригинальные названия культурно-специфических реалий; г) прочие языковые особенности текста.

4. Анализируя собранный материал, учащиеся отвечают на следующие вопросы.

Для чего автор использует прецедентные феномены? Характеризуют ли они среду произведения или среду его создания? Опишите эту культурную среду.

Каковы особенности языка данного текста (или его перевода) с точки зрения носителя современного русского языка? Каково место исследуемого произведения в современной российской культуре? Послужило ли оно источником новых (причиной популярности уже существовавших) слов, выражений, прецедентных феноменов, образов? Почему?

---

### **КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ИМЕНА НАРИЦАТЕЛЬНЫЕ: БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ**

---

Теоретическую основу занятия составляют работы классиков отечественной филологии – А. А. Потебни, этнолингвистики – Н. И. Толстого, социолингвистики – Л. П. Крысина. Благодаря этому занятию студенты должны научиться воспринимать слово не как набор графических или звуковых элементов, однозначно отсылающий к определенному объекту окружающей действительности и имеющий точный эквивалент во всех других аналогичных знаковых системах (языках), но как форму аккумуляции, хранения и трансляции информации, не только отражающую культурный, социальный и духовный опыт предшествующих поколений, но и оказывающую огромное влияние на актуальные перцептивные стереотипы и ментальные (а как следствие и поведенческие) установки живущих носителей языка. Исходя из такого восприятия каждая словарная статья может быть использована как источник для изучения истории и специфики конкретной этнической культуры и психологии ее представителей. Разумеется, наибольшей ценностью в этом отношении обладают слова, называемые культурно-специфическими и относимые к безэквивалентной лексике языка. Правильнее сказать, что

такие лексические единицы не имеют точных эквивалентов в других языках и требуют описательного перевода (объяснения). Содержание занятия – выявлять основные группы такой лексики в различных языковых культурах и пытаться определять причины их существования.

Задания, которые даются студентам для подготовки, имеют одновременно и аналитическую, и практически-коммуникативную направленности:

- просмотреть лингвострановедческий словарь, посвященный одной из стран Европы или одной из англоязычных стран. Какие группы лексики включены в словарь? Почему оказалось необходимым разъяснить их значения в специальных статьях?

- подготовить список из 10–15 русских слов, к которым, по вашему мнению, трудно подобрать точные иностранные эквиваленты. Представьте, что вы должны объяснить эти слова иностранцу на русском или его родном языке (изучаемый язык студента). Проанализируйте средства и приемы, которыми вам пришлось воспользоваться.

### *Лингвострановедческие словари*

*Волкова Г. И., Дементьев А. В.* Испания: Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник. М., 2006.

*Мальцева Д. Г.* Германия: страна и язык: Лингвострановедческий словарь. М., 1997.

*Муравлева Н. В.* Австрия: Лингвострановедческий словарь. М., 2003.

*Николау Н. Г.* Греция: Лингвострановедческий словарь. М., 1995.

*Рум А. Р. У.* Великобритания: Лингвострановедческий словарь. М., 2002.

*Томахин Г. Д.* США: Лингвострановедческий словарь. М., 1999.

*Томахин Г. Д.* Страны Соединенного королевства: Лингвострановедческий справочник. М., 1999.

*Франция: Лингвострановедческий словарь / Ред. Веденина Л. Г. М., 1997.*

## ЛЕКСИКА ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ: КУЛЬТУРНАЯ ИСТОРИЯ

---

Следующее занятие нацелено в первую очередь на обобщение и расширение фоновых знаний учащихся о стране (странах) изучаемого языка. Его технология, однако, имеет аналитический характер и заключается в поиске общих закономерностей и исторически обусловленных особенностей в истории европейских языков, установлении связей между историей общества, культуры и языка на конкретном материале. Для подготовки студенты знакомятся с историей лексики одного из европейских языков, выделяют основные этапы и события в этой истории, подбирают иллюстрирующие их примеры из соответствующего языка.

### *Литература*

*Бах А.* История немецкого языка. М., 1956.

*Бруннер К.* История английского языка. М., 2003.

*Григорьев В. П.* История испанского языка. М., 2004.

*Доза А.* История французского языка. М., 2003.

---

## ЗООМОРФНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ

---

В ходе занятия практически изучается лингвокультурологическая теория «кодов культуры», изложенная в пособии В. В. Красных (*Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*, М., 2002. С. 247–252.). Зооморфный код культуры как частный случай биоморфного отличается от других кодов, например социального, тем, что отражает в языковом выражении объекты окружающей действительности, существующие независимо от человека вообще и от особенностей культуры носителей данного языка. Тем не менее в языке достаточно ярко прояв-

ляется специфика восприятия животного мира и отдельных животных, определяемая их ролью в жизни этноса и некоторыми другими факторами. Задача занятия – показать это на конкретном языковом материале. Коммуникативное значение темы – осмысленное (основанное на знании культурно-исторических и этнопсихологических основ происхождения) усвоение студентами паремий, идиоматических выражений и стереотипических сравнений изучаемого языка, связанных с лексической темой «животный мир».

Методика работы такова: после проработки посвященного кодам культуры раздела пособия В. В. Красных, студенты должны дома выписать из двуязычных и специальных фразеологических словарей родного и изучаемых языков названия различных животных и связанные с ними устойчивые выражения, фразеологизмы, пословицы, поговорки, загадки и проанализировать их, опираясь на предложенные преподавателем вопросы. Дополнительным источником могут служить фольклорные и литературные материалы. Для ограничения материалы животные могут быть распределены среди студентов группы.

### *Образцы вопросов*

❑ Каким предстает животное в языке, фольклоре и литературе народа? Какие человеческие качества с ним отождествляются? Какие ассоциации возникают у носителей языка при упоминании этого животного?

❑ Имело и имеет ли данное животное символическое значение в культуре народа в разные исторические периоды его развития? Какое?

❑ Какова роль данного животного в повседневной и хозяйственной жизни изучаемого народа? Менялась ли она со временем?

## РАМОЧНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ

---

Данное занятие имеет непосредственную коммуникативную направленность. Его цель – систематизировать знания студентов в отношении формул приветствия, прощания, извинения, согласия и отрицания в изучаемых ими языках, ввести их в культурный контекст и выявить особенности этих элементов коммуникации в каждом языке в сравнении с русским и другими иностранными языками. Источниками для сбора материала должны служить не только (и не столько) учебники и разговорники, сколько интервью с носителями (личные или по электронной почте) и преподавателями изучаемых языков. Таким образом, изучение особенностей другой коммуникативной культуры будет проводиться непосредственно в процессе коммуникации с ее представителями и экспертами. Кроме того, работа носит исследовательский характер, а ее результаты при условии новизны и оригинальности могут быть обобщены и опубликованы. Учащиеся сами формулируют вопросы по предложенным темам и сравнивают в аудитории полученные ответы.

### *Образцы тем для опроса*

■ **Формулы приветствия и прощания:** стилистическая дифференциация и отличия, связанные со временем употребления и длительностью перерыва в общении (имевшего место или только ожидающегося), прочие оттенки употребления, этимология отдельных форм.

■ **Положительный и отрицательный ответы:** стилистическая дифференциация. Ответ на вопрос, содержащий отрицание: наличие особых лексических или граммати-

ческих форм. Количество показателей отрицания в языке в целом и в отдельной фразе. Согласие и вежливый отказ: устойчивые формулы и их происхождение.

■ Привлечение внимания и формулы извинения: дифференциация по степени вежливости и коммуникативным задачам.

Дополнительно может быть собрана информация по распространенным среди носителей языка общим представлениям о речевом этикете, включая его невербальные аспекты (значимость поз, допустимость мимики и жестикуляции).

---

## ЭМОЦИИ: КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОБОЗНАЧЕНИЯХ И ВЫРАЖЕНИИ

---

Общая цель занятия – сравнить лексические и грамматические возможности и особенности разных языков по выражению эмоциональных состояний человека. Методологически оно основано на работах ведущего современного исследователя проблем взаимосвязи языка и культуры, автора теории единого семантического метаязыка Анны Вежбицкой. Предусмотрено знакомство с двумя ее статьями и критический разбор предлагаемых исследовательницей инструментов анализа и сравнения лексики различных языков.

### *Литература*

«Грусть» и «гнев» в русском языке // Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.

Angst // Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.

Возможно использование других изданий этих статей.

Самостоятельная работа учащихся заключается в подборе в изучаемом иностранном языке эквивалентов к русским словам (10–15), обозначающим наиболее распространенные и гипотетически универсальные человеческие эмоции, и сравнении семантических полей и прагматики употребления найденных эквивалентов при помощи словарных статей и оригинальных текстов.

---

## ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

---

Языковые описания внешности и обозначения качеств человека по сравнению с выражением эмоциональных состояний, очевидно, обладает большей культурной спецификой. Отсюда – сложность темы данного занятия и необходимость привлекать литературные источники на языке оригинала. Задача – определить, как выражаются лингвистическими средствами особенности восприятия и осмысления внешнего вида и внутреннего мира индивидов, установить культурно значимые приоритеты и попытаться описать поведенческое содержание получивших обозначение в языке черт характера человека в различных культурах.

### *Задание для работы с художественными текстами*

Выписать из учебников родного и иностранного языков, а также художественных произведений и их переводов описания героев, их внешности и черт характера. Ответить на вопросы:

- Чему в первую очередь уделяется внимание в описании людей?
- Наблюдаются ли устойчивые связи между чертами внешности и определенными сюжетными, социальными или профессиональными ролями? По каким качествам идет противопоставление героев?

• Какие конкретные поведенческие акты введены автором в произведение для подтверждения выдвигаемых им на первый план черт характера героев? Можно ли считать их культурно-специфическими?

Составить список слов, обозначающих 20 важнейших, на ваш взгляд, черт характера человека, и подобрать иностранные эквиваленты. Проверить значимость отобранных слов по частотному словарю. Сравнить семантические поля отобранных лексем, анализируя статьи в двуязычных и фразеологических словарях.

---

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ: СПОСОБЫ ОПИСАНИЯ

---

Занятие продолжает и развивает тематику двух предыдущих. Его содержание – проверка гипотезы, утверждающей, что отношения между людьми в различных культурах не только определяются исторически сложившимися социальными структурами и стереотипами, безусловно получающими отражение в языке, но и испытывают воздействие уже устоявшихся собственно языковых штампов и клише, обозначающих отношения между индивидами и их чувства. Такие языковые (речевые) штампы и клише представляют собой как бы рамки, в которых в большинстве случаев осмысляются и затем развиваются межличностные отношения. Коммуникативная значимость занятия состоит в повышении чувствительности к глубинным культурным значениям слов и выражений, относящихся к данной семантической группе, что позволит учащимся точнее выражать свои мысли при общении на столь щекотливую тему, как межличностные отношения, упреждая различного рода двусмысленности и недоразумения, связанные с межкультурными различиями.

Технология занятия – сравнение семантических полей слов и выражений русского и изучаемых студентами иностранных языков, обозначающих отношения между людьми и их чувства, направленные на одушевленные объекты. Учащиеся подбирают указанные выражения (отдельно существительные, называющие отношения, например «друг», «товарищ», «приятель», и глаголы – «любить», «дружить» и т. д.), подыскивают им иноязычные эквиваленты, полные или приблизительные аналоги, а в аудитории при участии преподавателя анализируют степень разработанности обозначения различных видов межличностных отношений, культурные и языковые коннотации, существующие у лексических единиц данной группы в устойчивых сочетаниях, фразеологизмах и поговорках. Затем, пользуясь текстами культурно значимых художественных произведений, можно попытаться определить содержание и прагматику отношений, обозначаемых теми или иными выбранными словами.

В качестве примера анализа целесообразно воспользоваться работой Анны Вежбицкой, посвященной моделям «дружбы» в разных культурах: Словарный состав как ключ к этносоциологии и психологии культуры: модели «дружбы» в разных культурах // Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999, или в сборнике: Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.

---

## КУЛЬТУРНЫЕ СЦЕНАРИИ ПО ДАННЫМ ЯЗЫКА

---

Соединяющим в современной лингвокультурологии языковые и поведенческие стереотипы является предложенное Анной Вежбицкой понятие «культурные сцена-

рии». В рамках курса практической лингвокультурологии выделение культурных сценариев рассматривается как способ изучения культуры и психологии народов.

### *Литература*

*Вежбицкая А.* Немецкие «культурные сценарии»: Общественные знаки как ключ к пониманию общественных отношений и культурных ценностей // Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.

Японские культурные сценарии: психология и «грамматика» культуры // Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.

*Опарина Е. О.* Установка культуры и диапазон метафоризации: К вопросу о мотивах образной концептуализации // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. М., 2004.

Указанная литература анализируется на занятии с методологической точки зрения, после чего данная методология в адаптированном виде применяется для анализа современной российской культуры. Таким образом, происходит обучение алгоритмам рефлексии культурной ситуации и ее специфики, результаты которой учитываются учащимися при общении с представителями других культур и восприятия текстов различного происхождения.

---

## ЯЗЫКОВАЯ МОДЕЛЬ МИРА

---

Понятие «языковая модель мира» развивает и как бы объединяет в себе ранее рассмотренные понятия лингвокультурного концепта и культурных сценариев, пытаясь представить обобщенную картину отражения специфики определенной культуры в языке. Метод, при помощи которого это делают большинство авторов, – выделение так называемых ключевых концептов культуры. Помочь студентам оценить возможности такого подхода – задача данного занятия.

### *Литература*

*Шмелев А. Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М., 2002.

---

## **ВРЕМЯ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ**

---

О наличии лингвистических и культурных факторов, влияющих на восприятие времени в макро- (хронология) и микромасштабе (речь), писали такие выдающиеся лингвисты, как В. фон Гумбольдт и Э. Сепир. Однако определенной методики, позволяющей сравнить между собой образы времени в различных этнических и языковых культурах и прийти к сколь-либо нетривиальным и одновременно верифицируемым результатам, до сих пор не создано. В рамках данного занятия эта амбициозная задача также не решается: учащимся предлагается лишь систематизировать и дополнить свои знания о способах выражения времени в родном и изучаемых языках. Основное внимание уделяется системам глагольных времен, их межъязыковому сравнению с целью выявления лакун и особенностей дифференциации форм. Студенты готовят таблицы времен, подбирают примеры к каждой из форм и делают (или находят) их переводы. В аудитории анализируется степень соответствия перевода оригиналу, осуществляется поиск «упущенных» при переводе смыслов.

---

## **ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

---

Работа над данной темой предполагает знакомство с исторически известными стратегиями перевода художественной прозы и поэзии и их анализ с точки зрения влияния на особенности культурной рецепции иноязычной ли-

тературы. Межкультурная коммуникация предстает здесь на самом высоком уровне – как взаимодействие различных культур через миграцию идейных и художественных достижений одной из них в другую. При этом адаптация продуктов одной культурной среды для потенциальных потребителей в другой, неизбежная при переводе, осуществляется, как правило, частично или полностью неосознанно. Деконструкция этой адаптации, определение причин отдельных трансформаций текста в ходе такой адаптации и являются задачей этого занятия. На семинарах учащиеся обсуждают под руководством преподавателя предварительно прочитанные ими статьи (см. список литературы), сравнивают между собой несколько переводов одного и того же произведения (для работы в аудитории удобно взять небольшое стихотворение, например, «Ворон» Э. По или один из сонетов Шекспира), анализируют смысловые и эстетические особенности переложений одной из басен Эзопа (оригинал на древнегреческом языке), Федром (оригинал на латыни), Лафонтеном (французский), Крыловым как образцы культурной рецепции определенного текста. В последнем виде работы, если студенты не изучают древние языки, могут быть использованы подстрочные переводы. Завершает освоение данной темы написание учебно-исследовательской работы, которая одновременно является обобщающей на данном этапе работы по курсу.

### *Литература*

*Аверинцев С. С.* Размышления над переводами В. А. Жуковского // Аверинцев С. С. Поэты. М., 1996.

*Смирнов Л. Н.* Отражение взаимодействия культур в художественном переводе // Встречи этнических культур в зеркале языка: Сб. статей. М., 2002.

*Чуковский К. И.* Великое искусство. Любое издание.

## **ГРАММАТИЧЕСКОЕ И СИНТАКСИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ФОРМ ВЕЖЛИВОСТИ**

---

Занятие имеет непосредственную коммуникативную направленность и ставит своей целью обобщение знаний студентов о средствах выражения и функции в коммуникации различных степеней (стилей) вежливости в европейских языках (установление контакта, поддержание дистанции, создание определенного впечатления). Для подготовки учащиеся должны составить дома и/или подобрать в литературе несколько вариантов простого информационного вопроса и небольшой просьбы к постороннему лицу на русском и изучаемом иностранном языке. В аудитории представленный материал будет анализироваться и классифицироваться. Необходимо будет определить, какие грамматические формы и синтаксические конструкции (повелительное наклонение, конъюнктив, условное предложение, мнимый вопрос) задействованы в подобранных примерах, и установить, как отличаются найденные варианты между собой стилистически и семантически, каким ситуациям и условиям коммуникации соответствует каждый из них. Теоретической основой работы является понимание вежливости как стратегии коммуникативного поведения, обеспечивающей для всех коммуникантов психологический комфорт и, таким образом, оптимальной для плодотворной коммуникации.

---

## **ФОРМЫ И СТИЛИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ВНУТРИ- И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ**

---

На этом занятии учащиеся расширяют свои представления о реально существующих в культуре стратегиях коммуникативного поведения, формах, стилях и прагма-

тике общения. Студенты учатся анализировать их в условиях конкретной языковой культуры, устанавливая зависимость между их функциями и характерными языковыми особенностями. Здесь же могут быть разобраны такие понятия как «дискурс» (единство содержания и формы высказываний, принятых в определенной культурной (субкультурной) среде), «коммуникативные стратегии культуры» (по работам В. И. Тюпы) и «коммуникативные практики».

После прочтения и обсуждения работ, представляющих теоретические подходы к рассматриваемой проблематике (см. список литературы) учащиеся распределяют коммуникативные практики, распространенные в современной культуре (телевизионные и радиопередачи разных жанров, бытовые и уличные диалоги, описания различных форм общения в художественной литературе и их изображение в кинематографе, выступления общественных деятелей и т. д.), и самостоятельно анализируют их с точки зрения соответствия функций (субъективных и социальных) и задействованных в них языковых средств.

### *Литература*

*Бойко В. Л.* Молодежный жаргон как отражение взаимодействующих субкультур // Встречи этнических культур в зеркале языка: Сб. статей. М., 2002.

*Садохин А. П.* Межкультурная коммуникация. М., 2004. С. 108–111, 139–149.

*Шаронов И. А.* О допустимой резкости в русских стратегиях ведения диалога // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.

## СВЕТСКАЯ БЕСЕДА. МОДЕЛИРОВАНИЕ СТАНДАРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ

---

Занятие обобщает теоретические знания и практические навыки студентов об особенностях межкультурной коммуникации и организует их применение в реальной ситуации. Непосредственная задача занятия – научить студентов планировать и реализовывать типическую коммуникативную ситуацию «знакомство – общая беседа» на иностранном языке.

### *Образцы заданий для подготовки*

❑ Перечислите письменно известные вам формулы представления и приветствия при знакомстве на русском и изучаемом иностранном языке.

❑ Составьте список тем, которые, по вашему мнению, уместно затронуть при первой беседе с иностранцем (Какие факторы влияют на выбор темы? Каких тем лучше избегать при общении с представителями той или иной коммуникативной культуры?).

❑ Опишите внешние условия коммуникативной ситуации и составьте возможный сценарий знакомства и первого «светского» общения на изучаемом языке в этих условиях.

Дополнить свои сценарии учащиеся могут, ознакомившись со статьей: *Гоффманова Я.* «Подсказывание», «поддакивание» и другие виды стратегии преодоления коммуникативных барьеров // *Язык как средство трансляции культуры.* М., 2000.

Для расширения культурно-исторического контекста темы целесообразно привлечение литературных текстов,

содержащих описания светской беседы, «салонного» общения, «дидактических» рекомендаций коммуникативного характера и т. д.

## Приложения

### *Приложение 1*

Образовательные курсы, в которых могут быть использованы настоящие научно-методические материалы.

Кроме курсов, в которых уже применяются описанные научно-методические материалы, перечисленные в Приложении 2, представляется целесообразным их выборочное использование при обучении различным иностранным языкам студентов гуманитарных специальностей и направлений, а по отдельным аспектам и студентов прочих специальностей. На основе данных материалов могут быть составлены спецкурсы для студентов-филологов и лингвистов, частично заменяющие традиционное преподавание страноведения. Некоторые темы могут быть успешно включены в программы по культурной и социальной антропологии и этнологии.

Методология, лежащая в основе практической лингвокультурологии, может быть легко адаптирована для преподавания русского языка как иностранного и служить оптимальным дополнением к традиционным практическим занятиям языком, при этом группы учащихся могут состоять из носителей разных языков – тем интереснее будут проводимые сравнительные исследования. Разумеется, студенты должны уже в определенной мере владеть русским языком, а преподаватель, ведущий семинар, ориентироваться в родных языках присутствующих.

*Приложение 2*

Образовательные курсы, в которых уже применялись настоящие научно-методические материалы:

- «Язык в контексте культуры»;
- «Теория и практика межкультурной коммуникации»;
- «Латинский язык и античная культура».

Все курсы читались для студентов, обучающихся на кафедре Истории и теории культуры РГГУ в 2004–2007 гг. по специальности «Культурология»;

- «Лингвокультурология».

Курс читался в РГГУ в 2006–2007 гг. в рамках магистерской образовательной программы «Культура XX века».

*Приложение 3*

Дипломные, курсовые и прочие студенческие работы, при выполнении которых использовались настоящие научно-методические разработки:

- «Базовые образы и концепты в идеологии современного кубанского казачества». Дипломная работа Кульбанской Е. А., 2005 г.;

- «Современная культура чеченцев в безэквивалентной лексике чеченского языка». Дипломная работа Несерхоевой А. З., 2006 г.;

- «Английский викторианский юмор в русских переводах: культурная семантика». Дипломная работа Абросимовой А. А., 2007 г.;

- «Эльзас и Лотарингия: язык и культура». Курсовая работа студентки 3-го курса Шишкиной Е. А., 2007 г.;

- Лощакова М. А., Панов Д. Е., Райан С. Х. Итальянцы о Москве и России: трансформация стереотипов. Доклад студентов 2-го курса на студенческой конференции «Культуры народов мира в Москве», 28 апреля 2007 г.

Все студенты обучались или обучаются по специальности «Культурология».

*Приложение 4*

Рекомендации по применению настоящих научно-методических разработок в социальной сфере: различные образовательные и творческие программы, связанные с адаптацией в иной культурной среде (мигранты) или необходимостью коммуницировать с представителями иных этноязыковых общностей.

*П. В. Фрейчко*

## **ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА-ПРОДУКТА В ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ**

Главная отличительная черта современного мира – те изменения, которые произошли за последние несколько десятков лет в информационной среде. В настоящее время в культуре информационного общества новые медиа оказывают непосредственное влияние на облик гуманитарного знания: на способы его производства, организации и трансляции.

Свободная ориентация исследователя-гуманитария в области медиа и освоение языка новых средств коммуникации является актуальной задачей для научного сообщества. Широкое распространение Интернета и новых мультимедийных технологий бросает ему серьезный вызов: медиа не только не упростили, как может показаться на первый взгляд, а кардинально изменили и усложнили средства доставки интеллектуального продукта к потребителю.

С одной стороны, многократное увеличение объема информационных потоков привело к «зашлакованности» информационного поля, при которой выбор нужного и важного для пользователя интеллектуального продукта оказывается весьма затрудненным. С другой стороны, необходимость специальных знаний в области программного обеспечения препятствует гуманитариям в освоении тех коммуникационных и когнитивных возможностей, которые несут новые технологии. Результаты научных исследований попадают в поле мультимедиа лишь в малом объеме. Поэтому пока появление современных информационных технологий, к сожалению, приводит лишь к раз-

рыву связей между потребителем и производителем в гуманитарной сфере.

В этих условиях от специалиста-гуманитария требуется умение грамотно использовать разнообразные возможности цифровых медиа для получения и передачи знания в своей дисциплинарной области, а также задействовать новые каналы коммуникации для адекватного и адресного представления результатов своих исследований потребителю.

Одним из способов придания положительной динамики решению этой сложнейшей задачи могла бы стать технология, при помощи которой деятели культуры и специалисты в области гуманитарного знания сумели бы использовать современные мультимедиа, не углубляясь в изучение программного обеспечения. Это могло бы способствовать продвижению интеллектуального продукта на информационные рынки, что в конечном итоге должно привести к ликвидации перекоса, возникшего в информационной среде из-за слишком быстрого ее развития.

Первоочередная задача, которую позволила бы решить такая технология, – это *самостоятельное создание мультимедиа-продукта*. До сих пор без помощи специалистов выполнить ее было нельзя.

*Мультимедиа-продукт* – это информационная среда, в которой объединена и систематизирована информация по изучаемой тематике. Она может включать в себя аудио-, видео-, фото- и текстовые документы, снабженные системой взаимных переходов, ссылок и поисковой системой. Мультимедиа продукт может быть опубликован в Интернете или представлен на электронном носителе.

Его содержание и форма могут быть различными, в зависимости от задач, поставленных самими пользователями (например, представление результатов научной работы

в виде системы текстов с видео, графикой и звукорядом в качестве Интернет-сайта или цифрового диска; создание электронной библиотеки, сопровождаемой поиском, навигацией и кросс-ссылками; представление учебного курса или образовательной программы в виде интерактивной мультимедийной среды; организация архива полевых исследований, включающего фотографии, видео- и аудиозапись интервью, и многое другое.

Новые медиа можно рассматривать как *новый язык*, обязательное знание которого открывает доступ в современное интеллектуальное сообщество и позволяет использовать его обширные ресурсы. Начальные компетенции в этой области дает курс информатики. Однако в его орбиту не попадают весьма существенные практические вопросы, позволяющие пользователю свободно комбинировать программы, работающие с графикой, видео и звуком, выбирать и использовать нужные медиа и выражать результаты своей научной работы на этом языке, актуальном для культуры информационного общества. Поэтому предлагаемые материалы не дублируют содержание курса информатики, хотя и предполагают знание этой базы преподавателями и студентами.

Технология создания мультимедиа-продукта основана на пошаговом описании необходимых для этого действий. В тексте, предлагаемом вашему вниманию, последовательно описаны необходимые операции с аудио-, видео- и фотодокументами и способы их объединения в едином мультимедийном проекте. Используемое программное обеспечение в данном случае не требует подробного изучения, а рассматривается просто как инструмент, необходимый для достижения результата.

## Алгоритм создания мультимедиа-продукта

### 1. ЗВУК

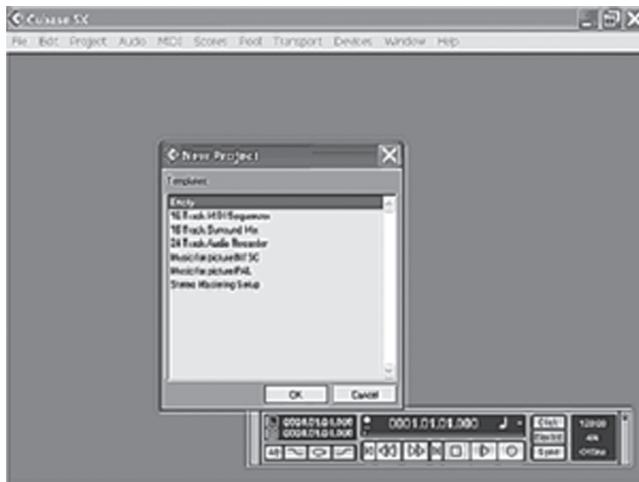
#### 1.1. Оцифровка

Для оцифровки потребуется современный компьютер любой конфигурации, звуковая карта с хорошим цифро-аналоговым преобразователем (например, m-audio audio-file) и программа CUBASE.

#### *Алгоритм оцифровки*

1.1.1. После установки CUBASE на рабочем столе появится ярлык с соответствующей надписью, после его активации – основной интерфейс программы.

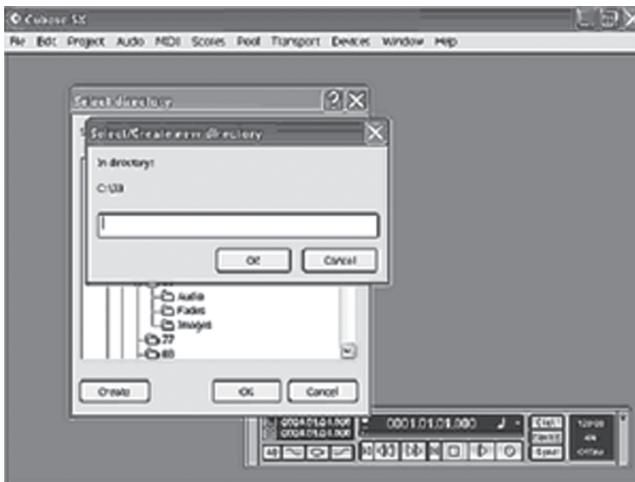
1.1.2. Последовательно активировать кнопки File, New Project. Появится дополнительная панель. Выбрать в ней пункт Empty и нажать ОК:



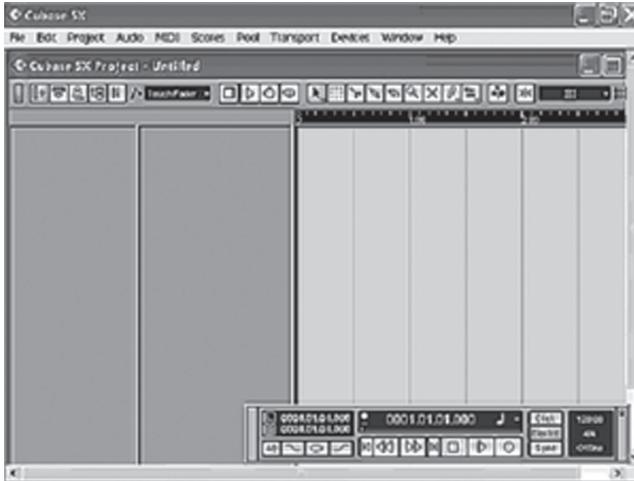
1.1.3. Появится панель, на которой будет предложено выбрать место, где необходимо создать папку для работы:



1.1.4. Активировать опцию Create, дать имя папке проекта, запомнить, где она находится, и нажать кнопку ОК:

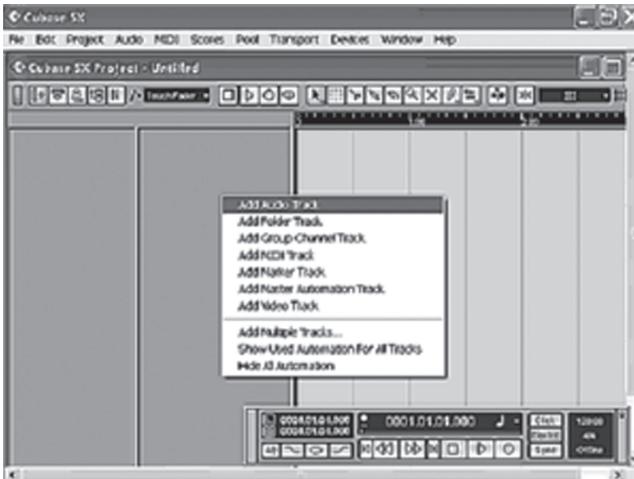


1.1.5. На экране появится основное рабочее поле программы CUBASE:

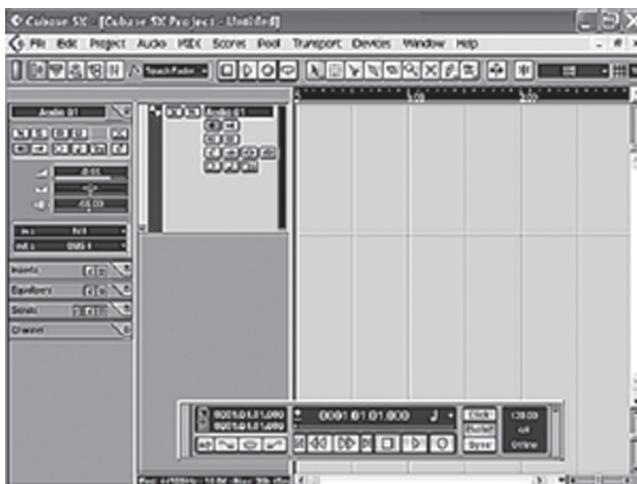


1.1.6. Для создания аудиотрека:

- щелкнуть по среднему серому вертикальному полю правой кнопкой мыши;
- выбрать в появившейся дополнительной панели пункт Add Audio Track:

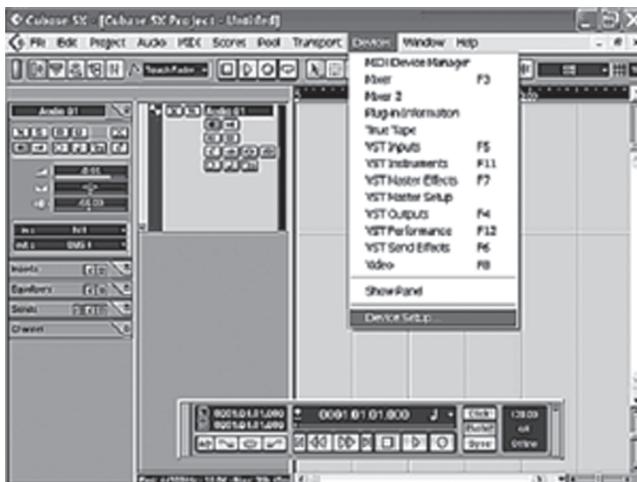


Он будет выглядеть следующим образом:



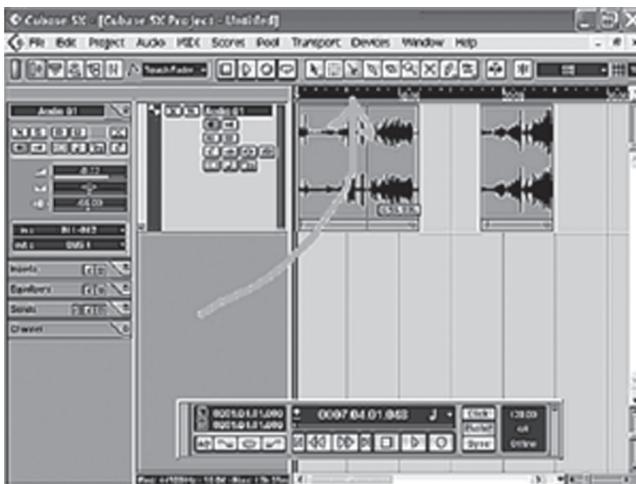
1.1.7. Подсоединить аудиотрек к звуковой карте компьютера:

- активировать опцию Devices в командной строке;
- выбрать в появившемся меню пункт Device Setup:

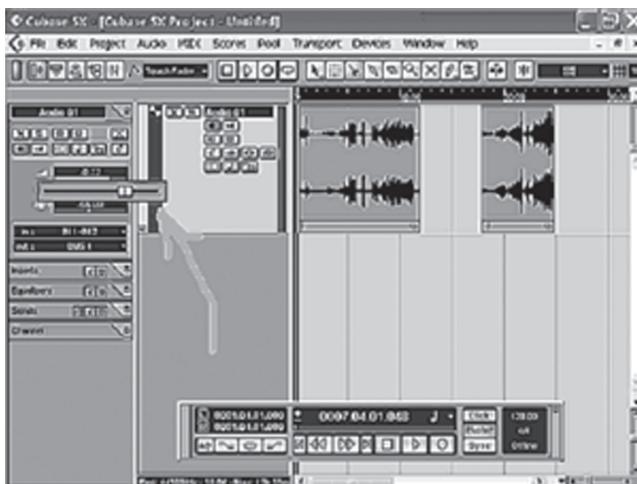




- если необходимо удалить часть звукового файла, то это делается при помощи «ножниц»:



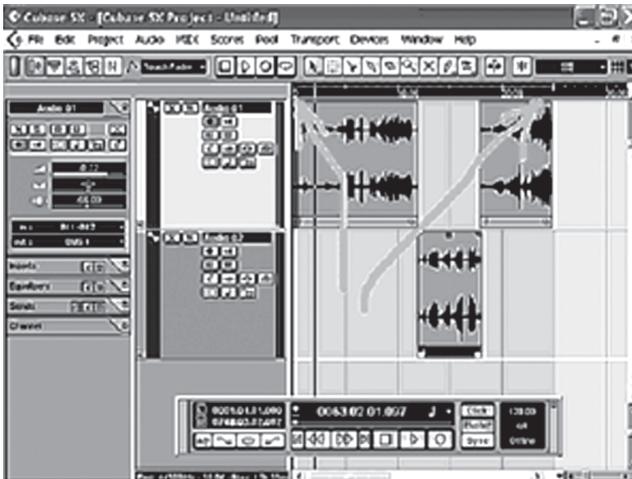
- если необходимо сделать звуковой файл громче или тише, то для этого можно воспользоваться регулятором громкости:



- если необходимо загрузить на новый трек другой звуковой файл, то этого можно добиться последовательным нажатием кнопки File в командной строке и выбором функций Import; Audio file в открывшемся меню. Можно загрузить не только звуковые, но и видео файлы для их конвертации в звуковые (WAV или MP-3), в этом случае вместо функции Audio file в открывшемся меню необходимо выбрать функцию video file.

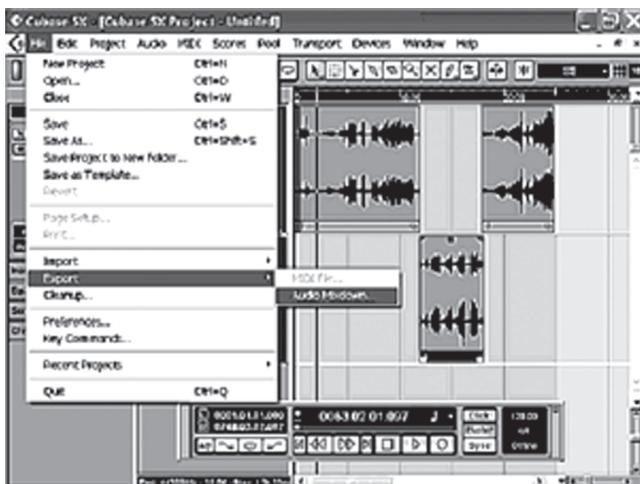
1.1.9. Сохранить полученный результат следующим образом:

- подвести курсор к черному полю, расположенному над аудиотреками. Курсор исчезнет, вместо него появится карандаш. Необходимо отметить этим карандашом границы итогового фрагмента (см. ниже), при этом следует обратить внимание на расположение левого и правого локаторов (границ) выделяемого фрагмента. Может возникнуть ситуация, когда локаторы перепутаны местами, в этом случае голубая линия, отмеченная стрелками на рисунке ниже, бледнеет, и сохранение фрагмента становится

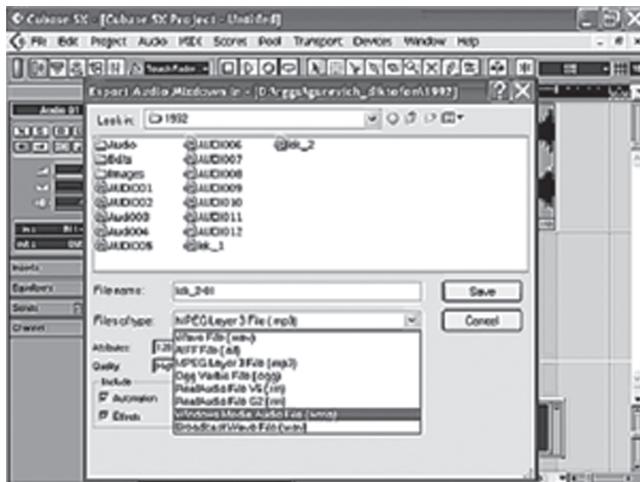


невозможным. Чтобы справиться с этой проблемой, необходимо заново отметить карандашом границы выбранного фрагмента. При нажатии на клавиатуре клавиш G или H произойдет соответственно уменьшение или увеличение картинки. Использование этой функции позволяет точнее отметить границы выбираемого фрагмента:

- последовательно нажать на кнопки File; Export; Audio Mixdown:



- в появившемся окне выбрать место, куда будет сохранен файл, его имя и расширение. Рекомендуется выбрать расширение MP-3 или WMA, если предполагается публикация проекта в Интернете:



## 1.2. Реставрация звука

Любое вмешательство в фонодокумент с целью его реставрации может привести к нежелательным потерям в его содержании. Поэтому, прежде чем приступить к реставрации, необходимо создать копию фонодокумента, к которой можно обращаться в процессе работы, для того чтобы сравнить с ней результат.

Для реставрации аудиоинформации потребуются программы CUBASE и ADOBE AUDITION, а также плагины STEINBERG ME и WAVES.

*Алгоритм работы:*

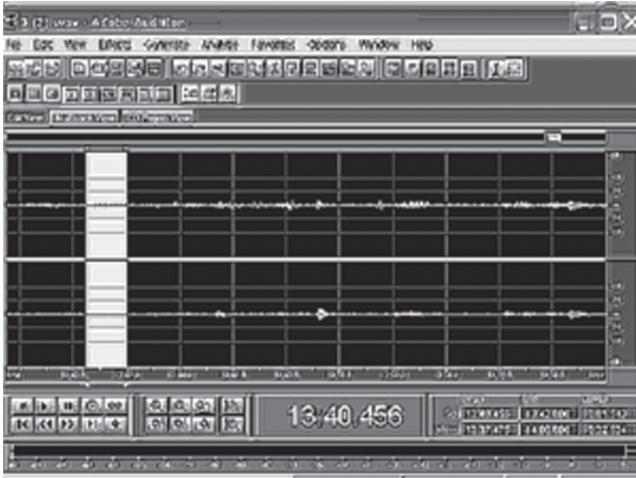
1.2.1. После установки ADOBE AUDITION на рабочем столе появится ярлык с соответствующей надписью, а после его активации – основной интерфейс программы. Необходимо открыть в ней нуждающийся в реставрации аудио-файл:



1.2.2. Найти и выделить в нем при помощи мыши фрагмент (образец) шума в любом месте; затем нажать на кнопку, помеченную стрелкой, чтобы на экране был виден лишь выделенный кусок:



1.2.3. Послушать его, нажав на пробел, выделить при помощи мыши в полученном фрагменте точнее только шум:



1.2.4. Нажать последовательно кнопки Effects; Noise Reduction; Noise Reduction:

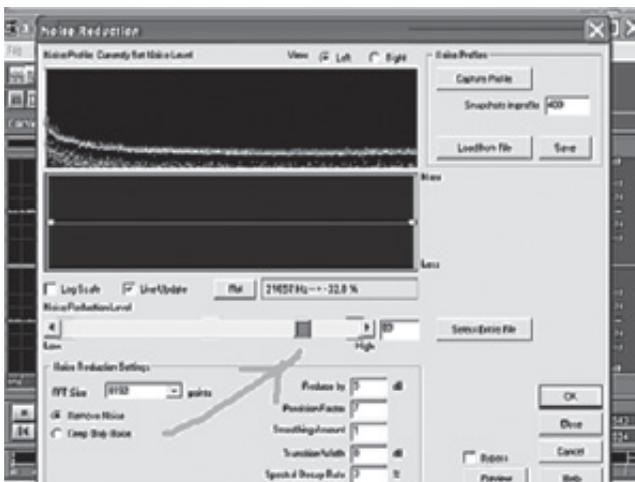


На экране появится рабочая панель Noise Reduction.

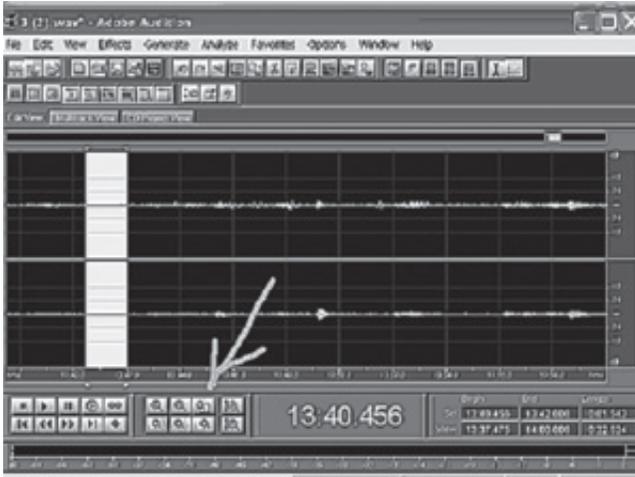
1.2.5. Нажать на кнопку Capture Profile, чтобы программа смогла составить для себя представление о шуме:



1.2.6. Нажать ОК – исчезнет шум в выбранном фрагменте. С помощью регулятора, помеченного стрелкой, изменять добротность вырезания шума:



### 1.2.7. Нажать на кнопку, помеченную стрелкой:



### 1.2.8. Двойным щелчком мыши выделить файл:



Если сейчас нажать F2 и ОК, начнет вырезаться шум из всего файла. Но, чтобы сэкономить время, лучше сначала выделить не весь файл целиком, а его фрагмент (не

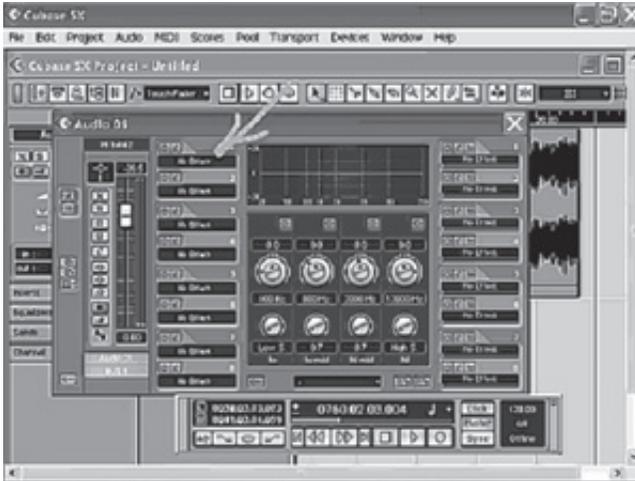
только с шумом, но и с информацией), вырезать шум во вновь выбранном фрагменте и послушать результат. Если аудиофайл пострадал, отменить сделанное, уменьшив добротность регулятором (см. п. 1.2.6), и повторить попытку. И так до тех пор, пока не будет получен искомый результат. Только после этого вырезать шум из всего файла.

Этот метод подходит, когда шум однороден (например, шум от аудиокассеты), но бывают ситуации сложнее: очень низкие и прыгающие уровни записи, динамические помехи и т. д. В этом случае потребуются программа CUBASE и плагины Waves и Steinberg ME, которые являются приложениями к CUBASE и открываются тоже через CUBASE.

1.2.9. Открыть в CUBASE файл, нуждающийся в реставрации, и нажать на кнопку, помеченную стрелкой:

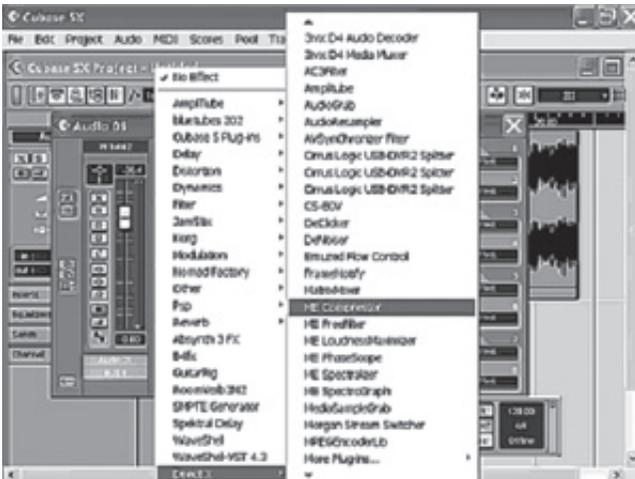


Откроется панель эффектов, имеющая окна (см. ниже), куда необходимо вставить плагины:

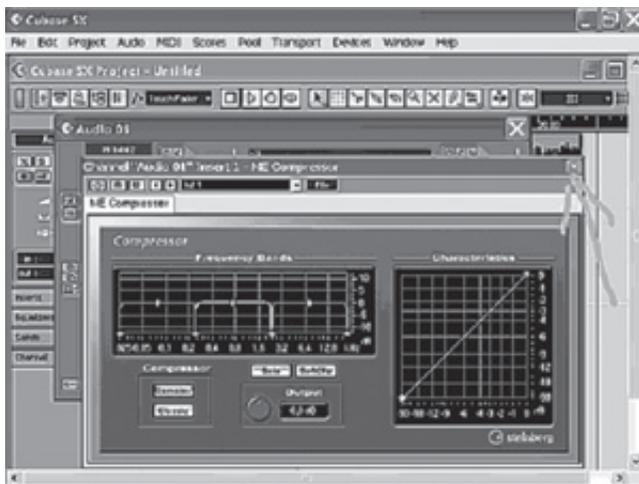


### 1.2.10. Подсоединить плагин Steinberg ME к CUBASE:

- активировать помеченное стрелкой окно в панели эффектов;
- выбрать из появившегося списка пункт ME Compressor:



Появится панель ME Compressor. Плагин подсоединен.  
1.2.11. Свернуть панель ME Compressor:

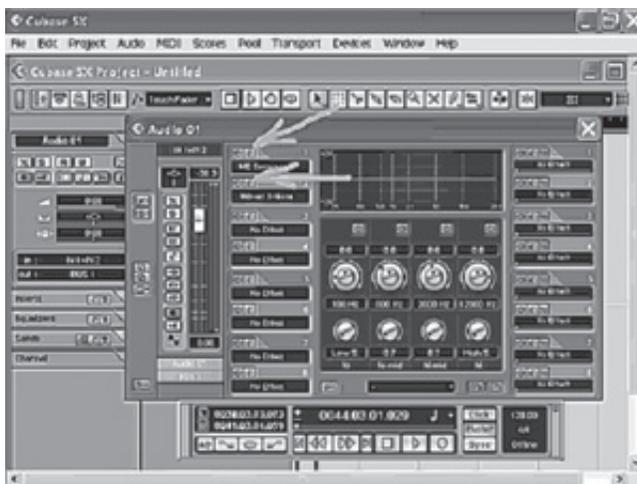


1.2.12. Подсоединить к Cubase плагин Waves X-Noys:

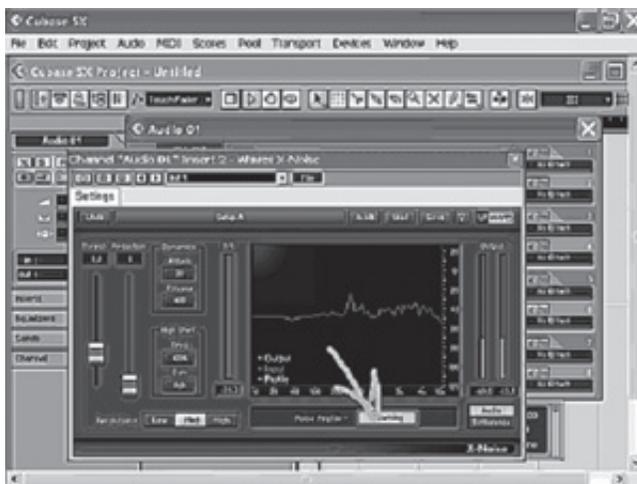
- активировать помеченное стрелкой окно в панели эффектов;
- выбрать из появившегося списка пункт Waves X-noise:



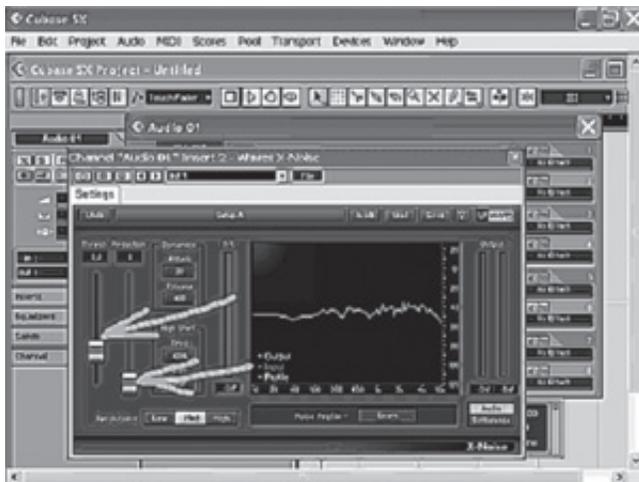




1.2.14. Открыть Waves X-Noise. Аудиофайл звучит. Включить на 10 секунд и выключить кнопку Learning, чтобы создать образ звука:

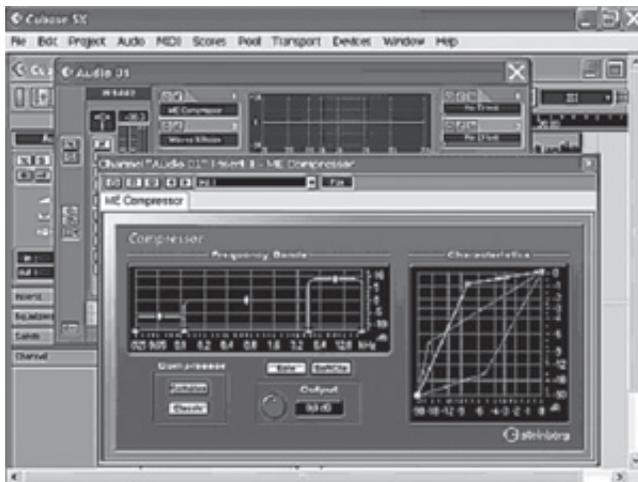


1.2.15. Вырезать шум в реальном времени (во время звучания аудиофайла) при помощи регуляторов, помеченных стрелками:



1.2.16. Как правило, после описанного вмешательства аудиофайл становится несколько глуше. Если необходимо, можно исправить это при помощи плагина ME Compressor: на панели compressor слева, в черном прямоугольнике располагаются регуляторы трех частот – НЧ, СЧ и ВЧ, справа, в черном квадрате – их ограничитель. Регулировка осуществляется точками, которые появляются после нажатия мышью по регуляторам и ограничителям:

- открыть плагин ME Compressor;
- выбрать частоту, требующую редакции;
- в реальном времени (во время звучания аудиофайла) изменять положение соответствующих регулятора и ограничителя до тех пор, пока не будет получен искомый результат.



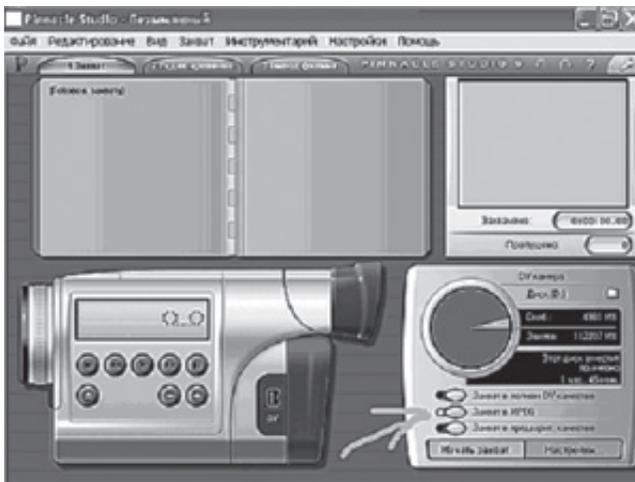
Существует также другая программа для реставрации фонодокументов – Magic Cleaning Lab. Она имеет интуитивный интерфейс и не требует подробных инструкций.

## 2. Видео

Рассмотрим программы Pinnacle Studio 9.4. и Vegas 6.0 как инструмент, с помощью которого можно оцифровать видеоинформацию и подготовить ее к использованию при создании мультимедиа продукта.

### 2.1. Оцифровка

Все, что снято не на цифровую камеру, для оцифровки требует специальных устройств. Будем считать, что в нашем случае камера цифровая. Оцифровать видео можно при помощи многих программ, в том числе при помощи программы Pinnacle Studio 9.4. Ее интерфейс выглядит так:



### *Алгоритм оцифровки:*

2.1.1. Подключить к компьютеру камеру, нажать на кнопку «Начать Захват» и оцифровывать видео.

2.1.2. В результате получится достаточно большой файл (примерно 12 гигабайт – один час). Если места на жестком диске мало, а качество видео не важно, можно нажать на кнопку, помеченную стрелкой (см. вверху):

## **2.2. Монтаж**

### *Алгоритм монтажа:*

2.2.1. После установки VEGAS на рабочем столе появится ярлык с соответствующей надписью.

2.2.2. Для импорта видеофайла с DVD-диска

- нажать кнопки File в командной строке и выбрать опции Import; DVD Camcorder Disc в открывшемся меню;
- в появившемся окне выбрать место, куда будет импортироваться видеофайл (Destination).

2.2.3. Открыть оцифрованный ранее или импортированный с DVD-диска видеофайл (MPEG или AVI). На экра-

не появятся аудио-, видеотреки и в отдельном окне – видекартинка:



2.2.4. Порезать файл нажатием буквы S на клавиатуре. Место разреза можно рассмотреть лучше, увеличив изображение колесом мыши:



Таким образом, можно вырезать ненужный фрагмент, удалить его и соединить два оставшихся друг с другом, перетаскивая мышью один из фрагментов. Звуковой и видео-файлы при этом привязаны друг к другу:



2.2.5. Наиболее востребованная задача, возникающая при видеомонтаже, – это организация грамотного перехода из одного видеофрагмента в другой.

- простейший способ организации перехода – затемнение (ЗТМ) (см. рис. ниже, средняя стрелка). При подведении мыши к верхнему углу соединения двух файлов со стороны левого видеофрагмента появляется треугольник, который надо перемещать влево. В результате этого действия в месте соединения видеофрагментов возникнет плавно затухающая линия, длина которой соответствует длине затемнения. Чтобы посмотреть в реальном времени, какой длины получился переход, воспроизвести соответствующий видеофрагмент при помощи клавиши «пробел» на клавиатуре и при необходимости отредактировать длину затемнения. Точно такую же операцию можно проде-

лать с правым видео фрагментом. В этом случае можно добиться плавного возникновения видеоизображения;

- второй наиболее распространенный способ организации перехода – это наложение одного видеоклипа на другой (микшер) (см. рис. ниже, правая стрелка). В этом случае один видеоклип плавно возникает из другого плавно затухающего видеоклипа. Для достижения этого эффекта необходимо наложить начало одного видеоклипа на концовку другого, перетаскив видеоклип мышью.



Нижняя стрелка показывает на место, где хранятся все остальные переходы. Для их активации необходимо щелкнуть мышью по любому из этих названий и рядом, в рамочке PRESET, появятся варианты перехода. Нужно выбрать лучший и перенести его при помощи мыши на место склейки видеоклипов.

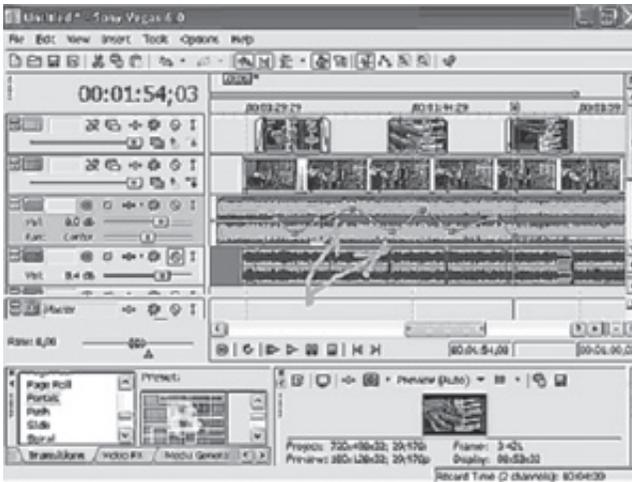
2.2.6. Поскольку аудиофрагмент жестко привязан к видео, при организации перехода наложением одного фрагмента на другой может появиться звуковой диссонанс. Возника-

ет необходимость в организации различных переходов в месте склейки для аудио- и видеотреков. Чтобы решить эту проблему, нужно создать дополнительный аудиотрек:

- щелкнуть правой кнопкой мыши по полю, на котором находятся панели управления треками, выбрать из появившегося меню INSERT AUDIO TRACK;
- загрузить на него WAV или MP-3 файл, сконвертированный из соответствующего MPEG или AVI файла в программе CUBASE (см. п. 1.1.9.), и работать с ним;
- привязанный к видеотреку звук заглушить (см. рис. ниже) и использовать для того, чтобы можно было синхронизировать звук с видео.

Синхронизация осуществляется визуальным совмещением «звуковой волны» рабочего аудиофайла со «звуковой волной» заглушенного, привязанного к видео аудиофайла.

2.2.7. Редакция громкости аудиотрека осуществляется следующим образом:



- активировать аудиотрек (щелчок мыши по панели управления трека, находящейся с левой стороны перед каж-

дым аудио- или видеотреком) и нажать на клавиатуре букву V;

- на треке появится синяя линия. Двойным щелчком мыши по этой линии создавать точки редактирования и перемещать эти точки вниз или вверх. Звук будет становиться тише или громче (см. рис. выше).

2.2.8. Чтобы добавить титры, необходимо создать новый видеотрек:

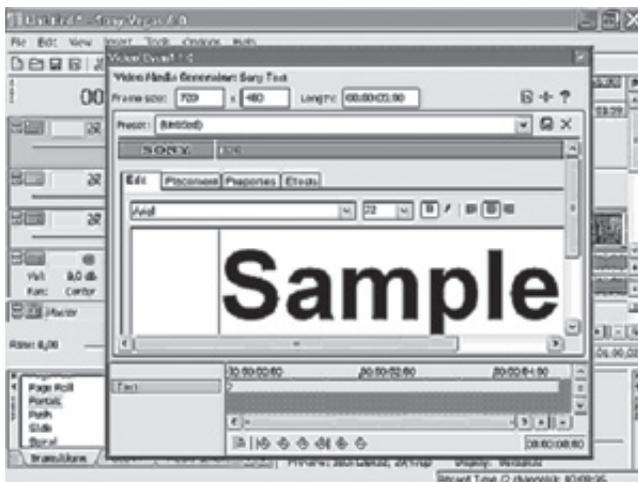
- щелкнуть правой кнопкой мыши по полю, на котором находятся панели управления треками;

- выбрать из появившегося меню INSERT VIDEO TRACK;

- переместить курсор в то место монтажного поля, где необходимы титры;

- вставить текстовый трек (щелкнуть правой кнопкой мыши и выбрать из появившегося меню INSERT TEXT MEDIA).

На экране появится панель управления текстовым редактором:



В этой панели можно отредактировать текст:

- изменить текст, при вкладке **EDIT**;
- центровать текст, при вкладке **PLACEMENT**;
- изменить цвет текста и цвет фона, при вкладке **PROPERTIES**;
- добавить эффект, при вкладке **EFFECTS**.

Редакция текстового трека осуществляется так же, как и монтаж видео. По умолчанию текстовый файл длится 5 секунд. При необходимости его можно удлинить или уменьшить:

- щелкнуть мышью по границе текстового фрагмента;
- не отпуская кнопку мыши, переместить эту границу вправо или влево.

Вызвать панель управления текстовым редактором можно щелчком мыши по значку в правом верхнем углу текстового файла.

2.2.9. Сохранение полученного видеofilма осуществляется следующим образом:

- отметить выбранный фрагмент (щелкнуть мышью по левой границе фрагмента и, не отпуская кнопку мыши,



переместить ее до правой границы фрагмента), а затем нажать кнопки File, Render As;

- в появившейся панели нужно выбрать необходимый тип файла. Для публикации в интернете – WMV; для сохранения качества DVD – MPEG2;
- дать имя файлу и сохранить.

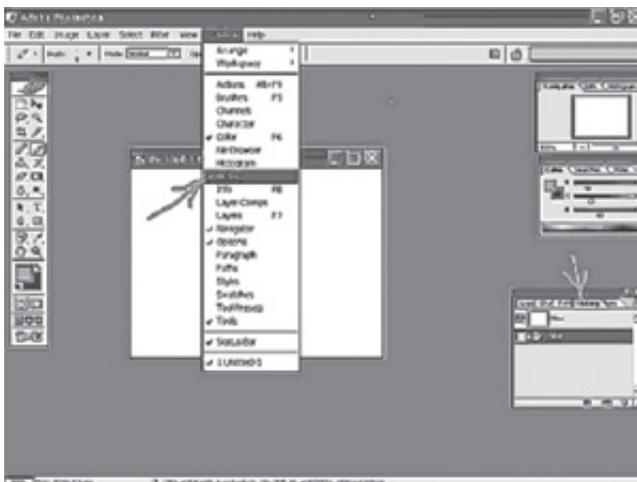
### 3. Графика

Рассмотрим программу Photoshop как инструмент, с помощью которого можно создавать и редактировать объекты, необходимые для создания мультимедиа-продукта.

*Алгоритм создания графических объектов:*

3.1. После установки PHOTOSHOP на рабочем столе появится ярлык с соответствующей надписью, а после его активации – основной интерфейс программы.

3.2. Активировать опцию Window в командной строке и в появившемся меню активировать функцию History (см. ниже, левая стрелка), поставив рядом с ней галочку:



Теперь все действия будут зафиксированы в окне, которое появится в правом нижнем углу экрана (см. выше, правая стрелка), и можно будет отменить любое из них, просто щелкнув по нему правой кнопкой мыши и нажав del в появившемся окне.

3.3. Создать background (фон) для мультимедиа продукта.

3.3.1. Простейший способ создания фона – использование фотографии соответствующей тематики, искаженной в программе PHOTOSHOP. Для этого:

- активировать опцию Filter в командной строке и в появившемся меню выбрать последовательно Texture, Craquelure;

- в появившейся панели можно найти приемлемый вариант искажения фотографии;

- нажать ОК.

Искаженная фотография, с одной стороны, не должна мешать другим объектам и тексту, которые впоследствии будут на ней расположены, так как она является фоном, с другой стороны – не терять и своего изначального смысла.

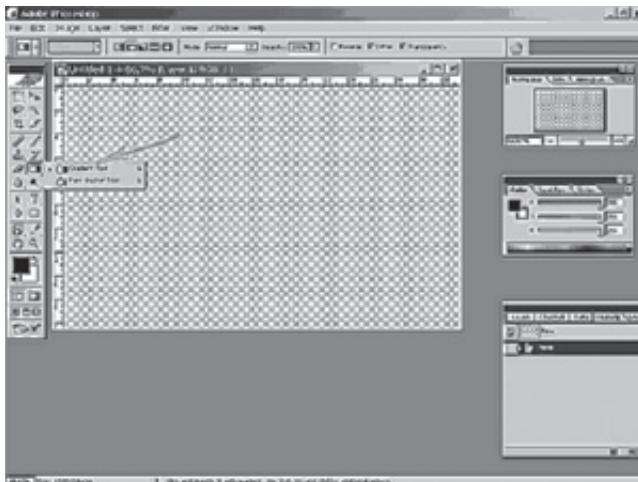
3.3.2. Другой способ создания фона – сочетание двух цветов, плавно переходящих друг в друга. Для этого:

- создать в программе PHOTOSHOP новый файл размером 950 на 580 pixels (этот размер соответствует разрешению монитора);

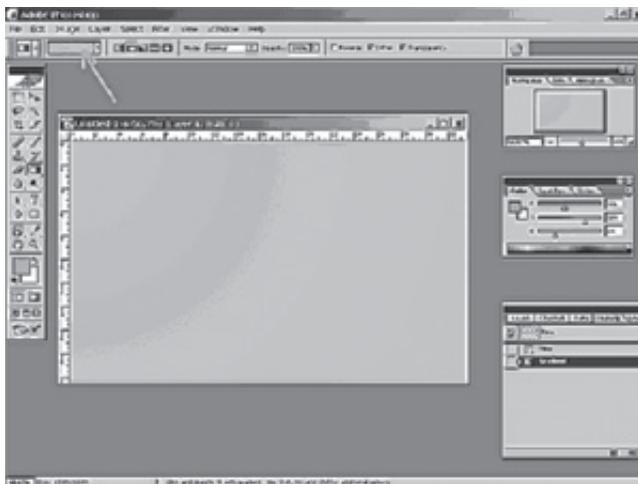
- щелкнуть мышью по помеченному стрелкой квадрату в панели инструментов;

- выбрать Gradient tool:

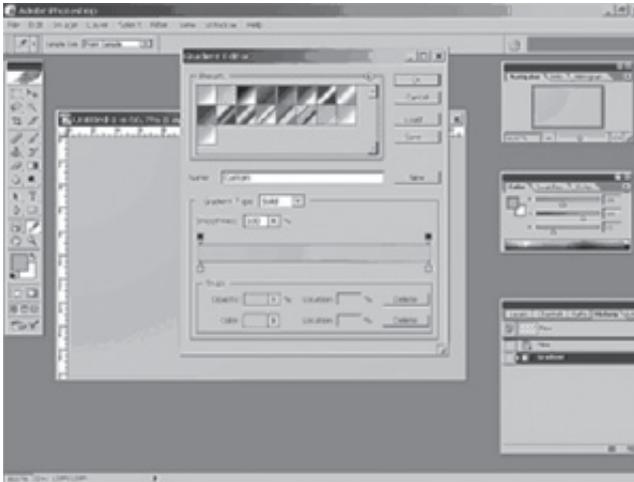
- провести мышкой диагональ между углами файла;



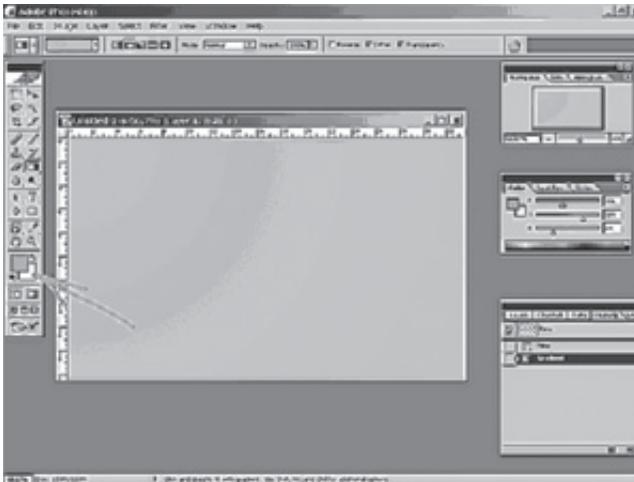
- щелкнуть мышью по помеченному прямоугольнику:



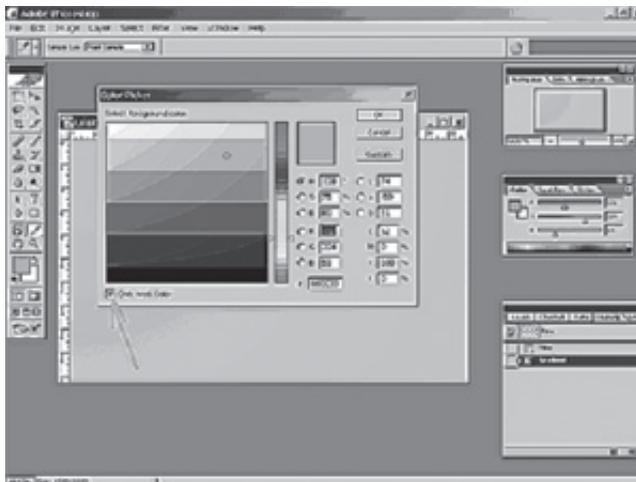
- в появившейся панели отредактировать параметры перехода:



- выбрать цвета в панели Color picker, которую активировать щелчком мыши по квадратам цветов, помеченных стрелкой в панели инструментов:



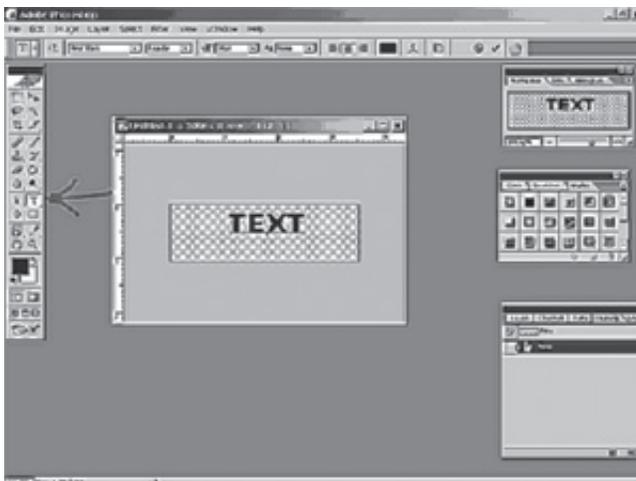
- в помеченном стрелкой окошке должна стоять галочка (см. ниже):



- сохранить фон последовательным нажатием кнопок File в командной строке и Save for web в появившемся меню.

### 3.4. Создать кнопки, необходимые для организации ссылок:

- создать новый файл размером примерно 100 на 30:
- написать на нем необходимый текст:

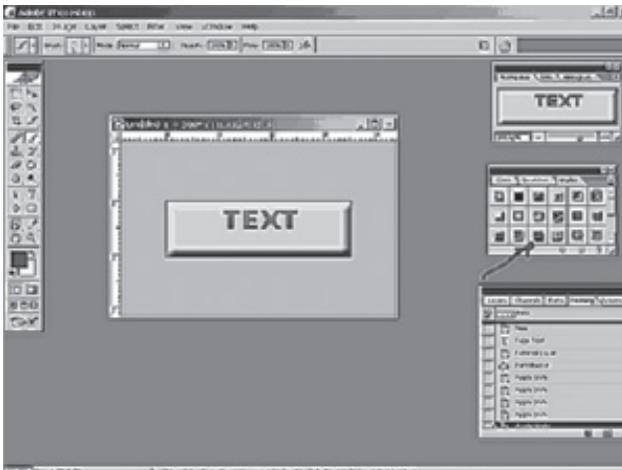


- залить фон необходимым цветом:



3.5. Полученный результат (кнопку) нужно сохранить как `Button_up`.

Но в проекте она же должна выполнять еще две функции – кнопка, к которой подвели мышь (`Button_over`) и кнопка нажатая (`Button_down`). Для этого переместить мышью выбранные квадраты из панели `Styles`, помечен-



ных стрелками на кнопку (см. рис. выше), и сохранить результат как `Button_over` и `Button_down`:

3.6. Изменить внешний вид кнопок можно также и другим способом:

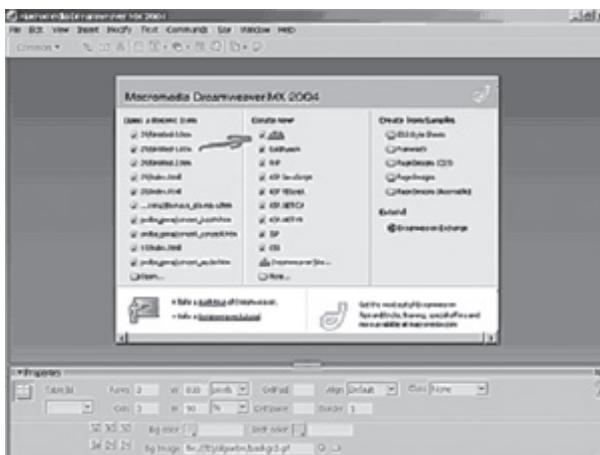
- щелкнуть правой кнопкой мыши по опции `Layer` в панели `Layers`, расположенной в правом нижнем углу рабочего поля программы `PHOTOSHOP`;
- в появившемся меню выбрать пункт `Blending options`;
- в появившейся панели `Layer style` выбрать варианты изменения внешнего вида кнопки, активируя опции в списке `Style`.

## 4. Мультимедиа-продукт

Рассмотрим программу `Dreamweaver` как среду, в которой можно объединить аудио-, видео-, фото- и текстовые документы в единое целое.

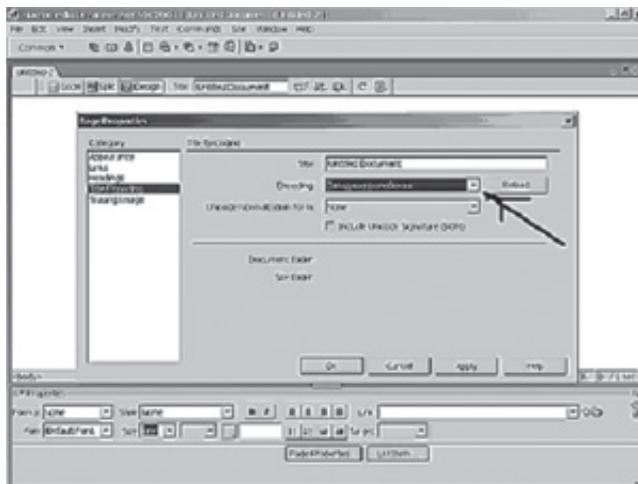
*Алгоритм сборки:*

4.1. После установки `Dreamweaver` на рабочем столе появится ярлык с соответствующей надписью; после его активации – основной интерфейс программы. Открыть в нем новый `HTML` файл:

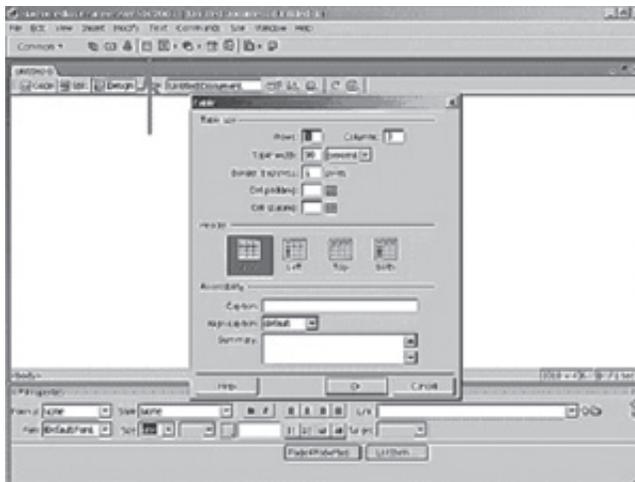


4.2. Чтобы в дальнейшем не возникало проблем со шрифтами, в каждом вновь создаваемом HTML-документе проделать следующие операции:

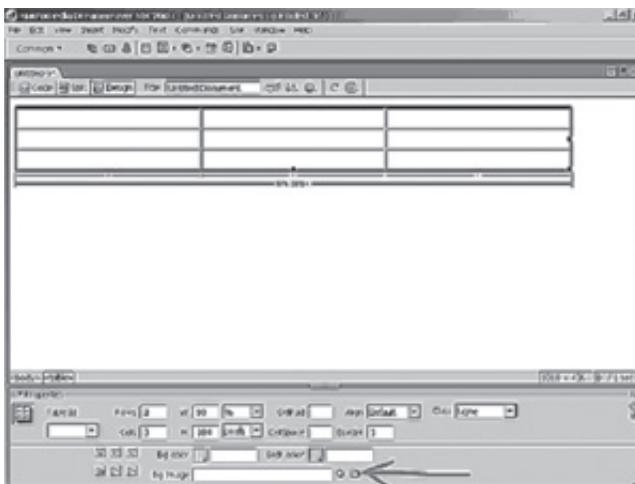
- щелкнуть правой кнопкой по открывшемуся полю;
- выбрать в появившемся меню опцию Page properties – появится панель управления Page properties;
- выбрать в списке Category пункт Title/Encoding;
- нажать на кнопку, помеченную стрелкой (см. ниже);
- выбрать в открывшемся меню пункт Кириллица (KOI8 – U);
- нажать ОК.



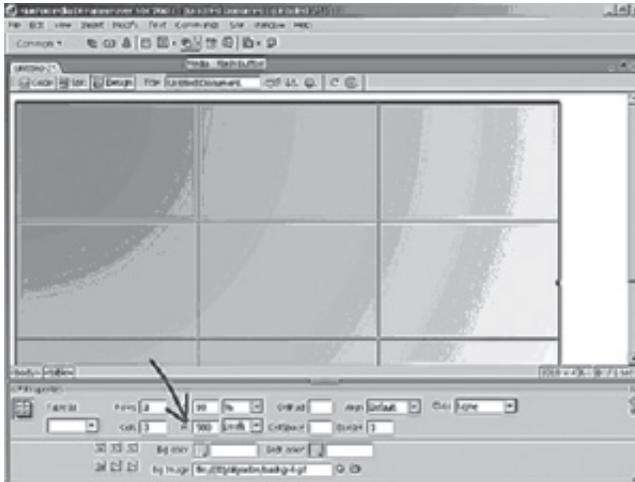
4.3. Создать в открывшемся файле таблицу (три колонки и три столбца), щелкнув мышью по кнопке, помеченной стрелкой:



4.4. Выделить получившуюся таблицу и вставить в нее подготовленный фон (строка Bg image):

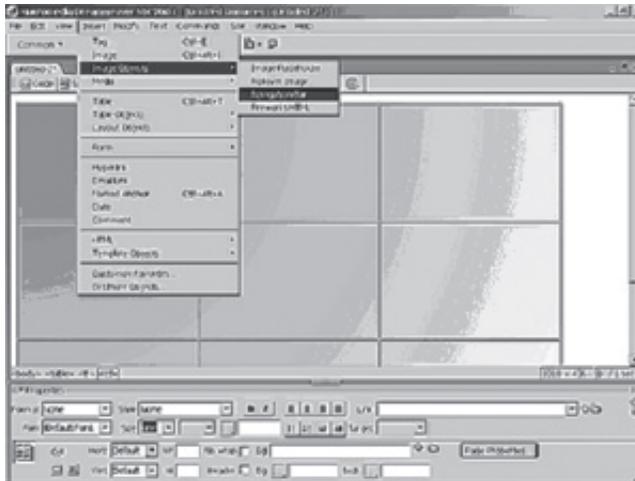


4.5. Установить размеры картинки. По горизонтали (W) файл 90% (это правильно), по вертикали (H) величина должна быть 580 pixels:



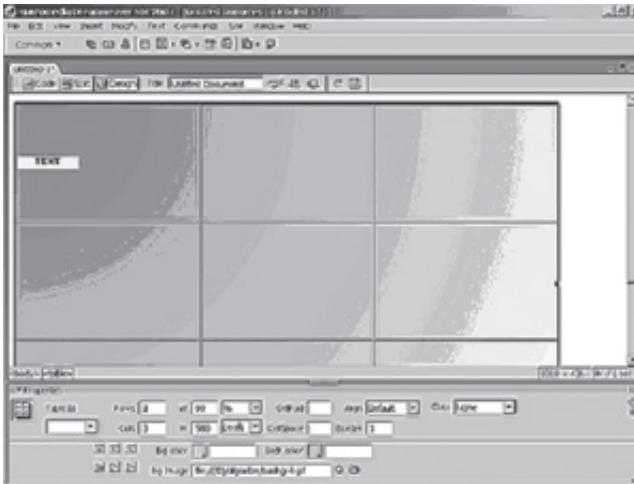
#### 4.6. Вставить кнопки в проект.

4.6.1. Последовательно нажать Insert в командной строке и далее Image Objects, Navigation Bar в появившихся меню:

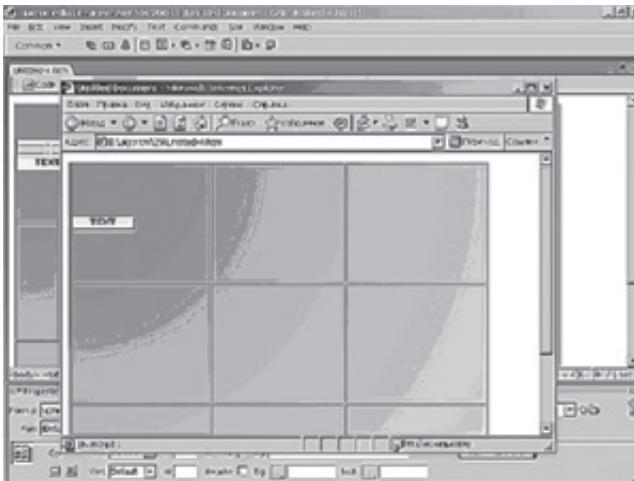




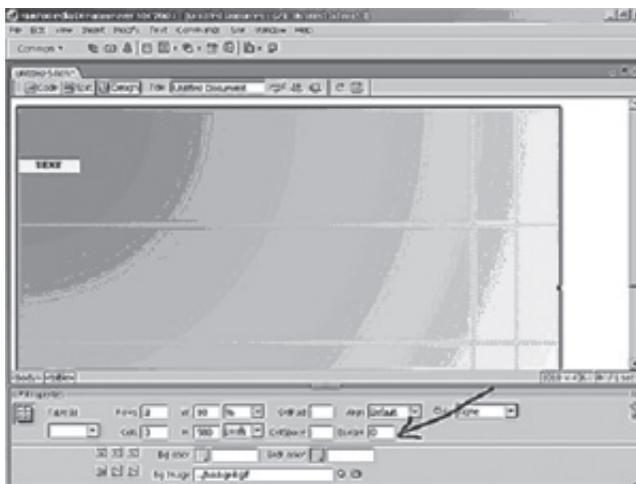
4.6.4. Нажать ОК. Кнопка появилась в рабочем поле программы:



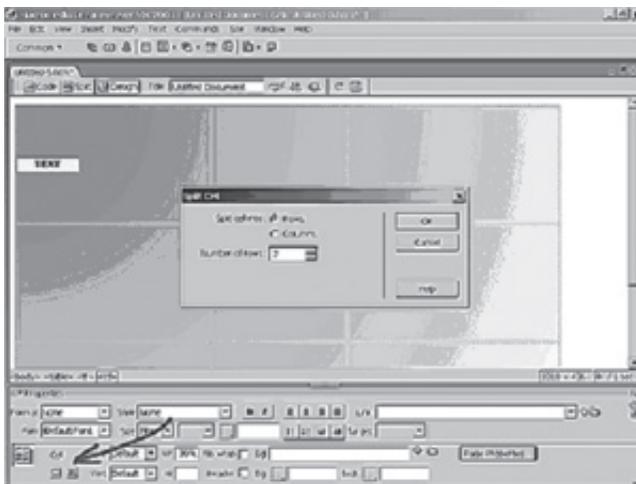
4.6.5. Нажать F12 на клавиатуре, предварительно сохранившись. Загрузится Internet Explorer. Проверить, как работает кнопка:



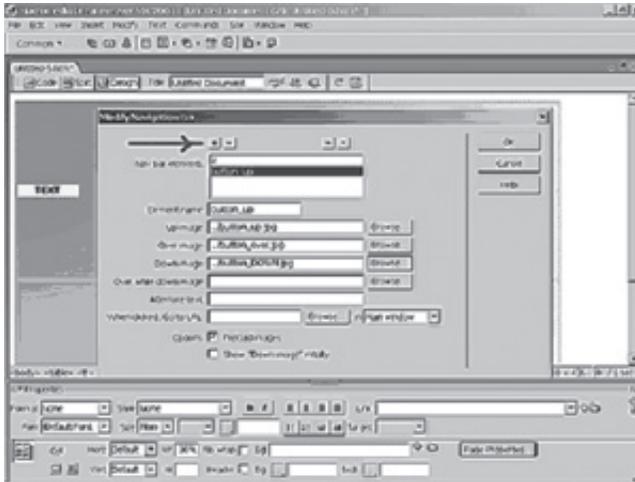
## 4.7. Сделать невидимыми полосы таблицы, заменив единицу на ноль в окне Border:



### 4.7.1. Добавить полосы/столбцы к таблице, нажав на кнопку, помеченную стрелкой, и выбрать необходимое:



## 4.8. Вставить дополнительные кнопки:

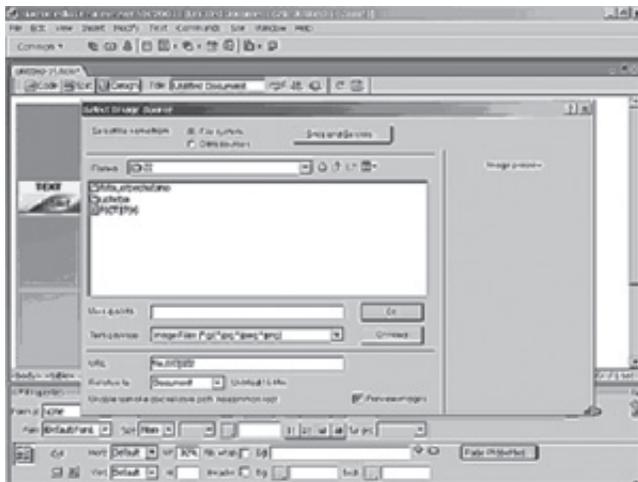


- добавить к кнопке еще несколько, нажав Insert – Image Objects – Navigation Bar;
  - нажать плюс, вставив три состояния новой кнопки (см. выше);
  - дать имя и снова нажать плюс;
  - нажать ОК, F12, предварительно сохранившись.
- Появилась еще одна флэш-кнопка.

## 4.9. Вставить фотографию:

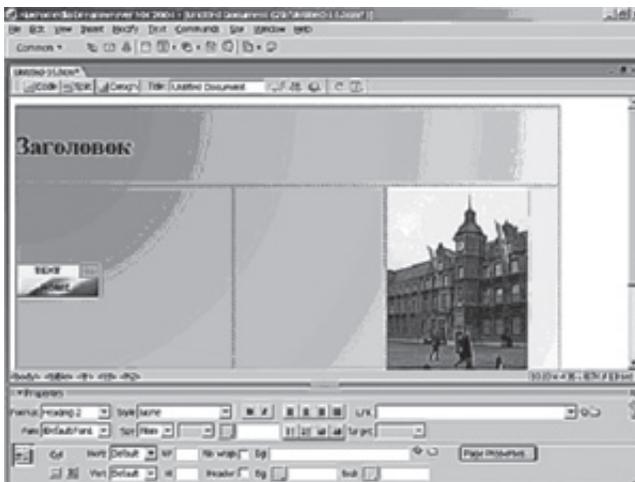
- нажать Insert в командной строке;
- активировать в открывшемся меню опцию Image, выбрать нужную фотографию;
- нажать ОК.

Фотография появится в той ячейке таблицы, где находится курсор (фотография должна быть соответствующего размера).



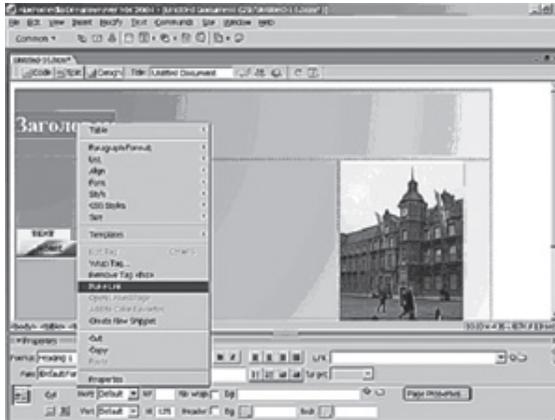
4.10. Нажать F12 на клавиатуре, предварительно сохранившись. Загрузится Internet Explorer. Проверить результат.

4.11. Вставить текст, написав или скопировав его в любую область таблицы:



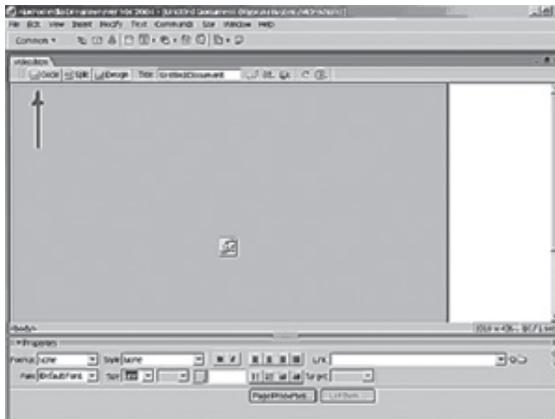
#### 4.12. Сделать текст или фотографию ссылкой. Для этого:

- выделить необходимый объект;
- щелкнуть по нему правой кнопкой мыши;
- выбрать Make Link:
- выбрать HTML-файл, к которому будет обращена ссылка.

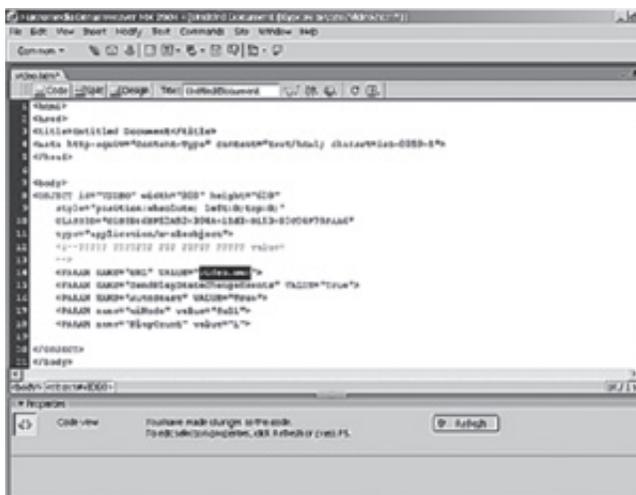


#### 4.13. Организовать ссылку на звуковой или видеофайл:

- создать новый HTML-файл (каждый звуковой (WMA) и видео (WMV) файл – это отдельная HTML-страница);
- нажать на кнопку, помеченную стрелкой:



- вставить вместо появившегося текста текст из шаблона;
- заменить в новом тексте название аудиофайла (svaz.wmv) на название файла, на который предполагается сделать ссылку (см. ниже);
- сохранить полученный HTML-файл;
- сделать ссылку из любого места проекта на полученный HTML-файл (см. п. 4.10).



Настоящий проект позволяет создать условия для совместной работы преподавателей, аспирантов и студентов, способствуя трансляции научного опыта и преемственности между поколениями исследователей. На основе предлагаемой технологии можно выстраивать гуманитарные научно-образовательные проекты, привлекательные для современной широкой аудитории и конкурентоспособные в контексте информационной культуры.

*Шаблон:*

```
<html>
<head>
<title>Untitled Document</title>
<meta http-equiv=»Content-Type» content=»text/html;
charset=iso-8859-1">
</head>

<body>
<OBJECT id=»VIDEO» width=»800" height=»600"
style=»position:absolute; left:0;top:0;»
CLASSID=»CLSID:6BF52A52-394A-11d3-B153-
00C04F79FAA6"
type=»application/x-oleobject»>
<PARAM NAME=»URL» VALUE=»svaz.wmv»>
<PARAM NAME=»SendPlayStateChangeEvents»
VALUE=»True»>

<PARAM NAME=»AutoStart» VALUE=»True»>
<PARAM name=»uiMode» value=»full»>
<PARAM name=»PlayCount» value=»1">
</OBJECT>
</body>
</html>
```

## Литература

1. *Левин А.* Самоучитель компьютерной графики и звука. СПб.: Питер, 2006.
2. *Нельсон М.* Запись и обработка звука на компьютере = Getting Started in Computer Music. М.: Эксмо, 2007.
3. *Чепмен Н.* Цифровые технологии мультимедиа [Б.м.]: Вильямс, 2006.
4. *Гото К., Котлер Э.* Веб-редизайн = Web Redesign 2.0 Workflow That Works. СПб.: Символ-Плюс.
5. *Леонтьев В. П., Прокошев И. В.* Цифровая фотостудия на компьютере. М.: Олма-Пресс, 2006.
6. *Энг Т.* Цифровое видео: Справочник = Digital Video Handbook. М.: АСТ: Астрель, 2006.

*А. М. Перлов*

## **РУКОВОДСТВО (ГУМАНИТАРНЫМ) ДИПЛОМНЫМ ПРОЕКТОМ КАК КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ТИПОЛОГИЯ СЦЕНАРИЕВ**

### **Введение**

#### *Актуальность рефлексии процессов дипломного руководства*

Предлагаемый текст принадлежит к жанру «методических рекомендаций» и адресован в первую очередь руководителям дипломных работ в различных областях гуманитарного знания. Его целесообразность обуславливается парадоксальностью ситуации, складывающейся в сфере дипломного и диссертационного руководства (по крайней мере, в гуманитарных дисциплинах). По отношению к преподаванию в школе или даже в институте давно общепринято, что глубокое знание какого-либо предмета и способность сообщить такое знание другим людям – принципиально разные вещи. Часто обе этих компетенции сочетаются в одном человеке, но нормой является понимание того, что исследование требует одних качеств, а преподавание – других, что задача рассказать о своем знании другим, ученикам, – совершенно самостоятельная задача, требующая специфического инструментария и подготовки. Однако в гуманитаристике сопровождение подготовки «юным подмастерьем» своего *chef d'oeuvre* часто осуществляется путем простого личного примера и исправления ошибок со стороны научного руководителя. Последним часто является успешный и востребованный специалист, который вдобавок нередко видит поле своей

самореализации, в первую очередь, в научном исследовании, во вторую – в аудиторном преподавании, и только в третью – в руководстве дипломниками. Такое отношение относительно естественно – как из-за значительной занятости преподавателей, так и потому, что дипломное руководство часто выглядит и является неблагоприятным занятием. Его результат зависит не только и не столько от преподавателя, но от студента – часто немотивированного, недостаточно способного или не очень хорошо обученного за годы предыдущего образования. В итоге возникает ситуация, когда, во-первых, крайне незначительна теоретическая рефлексия процессов дипломного руководства<sup>1</sup>, и, во-вторых, несколько огрубляя, *руководят и учат люди, которые не задумываются, как они это делают, а также не имеют времени и сил на то, чтобы делать это иначе, чем по инерции.*

Признавая распространенность этой установки и субъективное право многих дипломных руководителей делать эту работу «как получится», хотелось бы, тем не менее, поставить вопрос о типовых сценариях процессов дипломного руководства и о распространенных проблемах, которые возникают в рамках дипломной коммуникации. Основным предметом предлагаемых методических рекомендаций будут именно «сценарии»; при появлении технической возможности будет представлен более полный вариант этого текста, включающий блок «проблемы».

Мне видятся в первую очередь два направления возможного использования результатов этого размышления. Очевидно, что для тех практикующих дипломное и диссертационное руководство преподавателей, для кого главное – исследования или аудиторная деятельность, содержание этих методических рекомендаций может быть про-

сто информацией к сведению. Говоря точнее, схематичным изложением чужого опыта, с которым (или с логикой формализации которого) можно сравнить свой и прийти к каким-то обобщениям или критическим уточнениям<sup>2</sup>. Другая возможность состоит в том, чтобы использовать этот текст в качестве постановки проблемы на обсуждениях «начинающих дипломных руководителей». В особенности полезным это может быть для тех, кто уже имеет свой, но еще достаточно небольшой опыт дипломного руководства. Цель такого семинара состоит не столько в том, чтобы у преподавателей появилась четкая инструкция. Скорее, таким образом можно способствовать рефлексии руководительского опыта, инициировать сопоставление дипломными руководителями собственных успехов и неудач с другими, как характерными для конкретной гуманитарной дисциплины, так и общими для подготовки дипломников и диссертантов во всех направлениях гуманитарного знания.

### *Дипломное руководство как процесс коммуникации*

Внимание к коммуникационной стороне процессов дипломного руководства оправдано, с моей точки зрения, в силу трех групп причин.

1) Как уже говорилось, процессы дипломного руководства по инерции рассматриваются (в русскоязычной педагогической традиции) как имеющие отношение прежде всего к содержанию научной работы (хотя педагогика как наука и педагогическая точка зрения возникает именно в тот момент, когда содержание знания ставится в перспективу, подчиненную его трансляции).

2) Существуют проблемы, характерные для написания дипломов в различных отраслях гуманитарного знания. В силу преобладания узкоспециального и непедagogического подхода к процессам дипломного руководства эти

проблемы еще не подвергались теоретическому обобщению и даже еще не были систематически поставлены. В данных методических рекомендациях кажется плодотворным сделать акцент не на специфике дипломного руководства в конкретных гуманитарных дисциплинах, а на аспекте коммуникации руководителей и студентов. Дисциплинарным своеобразием возникающих в ходе дипломной работы проблем для их эффективного рассмотрения и решения нередко можно пренебречь<sup>3</sup>.

3) Опыт совместной дипломной работы студента и руководителя является удобным полигоном для рефлексии процессов коммуникации в широком смысле слова. В рамках дипломного сотрудничества коммуникация не только осуществляется, но и может быть отрефлектирована (причем в совместной беседе или переписке сторон) и видоизменена либо даже переконструирована (как по обоюдному согласию, так и с его нарушениями в пользу более мотивированной стороны). Возможность рефлексии преподавателем и студентом процессов совместной коммуникации чрезвычайно существенна, поскольку:

- «коммуникация» может считаться эффективной моделью предмета гуманитарного исследования. Социальный мир и производимые в нем артефакты рассматриваются как результат сложения в определенный «параллелограмм сил» различных составляющих. Участники исторического (филологического, социального и т. д.) процесса имеют находящиеся друг с другом в сложных отношениях интересы и интерпретации, опосредующие и формирующие эти интересы и средства их удовлетворения. Предположение о том, что жизнь общества лучше всего описывается в модели конфликтов и компромиссов интерпретаций, характерно прежде всего для герменевтики. Однако оно также разделя-

ется и прагматизмом; с другой стороны, коммуникация вполне позволяет и аналитическое, в первую очередь семиотически ориентированное изучение. Между этими полюсами возможен вполне эффективный в гуманитарных дисциплинах синтез<sup>4</sup>;

- «коммуникативным процессом» является также деятельность, в принципе характеризующая метод гуманитарной работы. В рамках полифонии голосов исследовательского сообщества (изучавших определенную тему предшественников или потенциальных потребителей собственного текста, в том числе и коллег-критиков) автор-гуманитарий определяет, какую партию будет исполнять он сам, и корректирует свои решения;

- работу гуманитария-профессионала можно понимать как участие в своего рода «экзистенциальной эстафете». Успешность его<sup>5</sup> самореализации измеряется тем, смог ли человек передать свое видение мира или определенной его части другим людям – студентам, читателям учебников или газетных статей, их авторам или коллегам, также пишущим (в конечном счете) для всего общества, пусть и опосредованно. Для этой эстафеты этап совместной работы над дипломом особенно важен, поскольку именно в это время руководитель в состоянии собственным примером показать дипломнику, что «лучше делать хорошо, чем плохо», что заниматься так называемым гуманитарным знанием – достойно. Решение студента, возможность склониться к гуманитарной профессии или, наоборот, разочароваться в ней и, тем более, его будущая работа очень сильно зависят от процесса дипломной коммуникации. Работает ли дипломный руководитель «для себя» или для студентов и научного сообщества, доставляет ли ему удовольствие его работа, или он совершает ее по принужде-

нию и в силу непригодности к чему-то лучшему – именно эта информация сознательно и несознательно воспринимается и обуславливает решение дипломника, становиться ли гуманитарием-профессионалом, и если да, то каким;

4) в рамках работы над дипломом студент приобретает множество коммуникативных компетенций, полезных для него и в том случае, если он не становится гуманитарием-профессионалом. Ему приходится развивать и демонстрировать обучаемость, упражняться в самокритичности, умении понимать другого и отстаивать свою позицию, учиться прогнозировать распределение времени и усилий, необходимых для выполнения задачи. В особенности важным является освоение нормы ответственности, «подстройка» готовности вкладывать собственные усилия в зависимости от трудозатрат партнера по коммуникации. В этом отношении дипломный руководитель также задает образцы, которые впоследствии могут воспроизводиться студентом не только в науке, но и в других отраслях социальной жизни.

***Выделение трех базовых «сценариев» (уровней)  
дипломного руководства***

Отправным пунктом для предлагаемых методических материалов является ответственное отношение преподавателя к дипломному руководству, его готовность вкладывать в работу с дипломником значительные усилия. В этом случае с самого начала должно быть принято решение (потом оно может много раз корректироваться<sup>6</sup>), чего следует хотеть от дипломника в конкретной ситуации. При этом могут учитываться время, которое отпущено на создание самостоятельного исследовательского проекта, представление о способностях и мотивации дипломника, оценка собственной готовности к совместной с ним работе

и собственной компетентности в теме, наконец, мнение о психологической и исследовательской совместимости и о мере влияния этого параметра. В порядке первого упрощения может быть выделено три уровня, на которые имеет смысл ориентироваться<sup>7</sup>. Я сперва назову и коротко охарактеризую их, а потом поговорю более подробно о втором из них, как кажется, наиболее часто встречающемся в руководительской практике.

### *Три сценария (уровня) дипломной работы*

#### *1. «Базовый» («школьный») сценарий*

Увы, нормальной является ситуация, когда дипломник не будет впоследствии продолжать исследования в различных областях гуманитарного знания и ему не потребуются соответствующие навыки. Если оказалось необходимым принять руководство за несколько месяцев, а то и недель до защиты, чрезвычайно вероятно также ситуация, при которой дипломник не обладает удовлетворительным уровнем, над которым можно было бы настраивать имеющие хоть какое-то отношение к научному исследованию компетенции. Очень часто в этом случае приходится принять как данность низкую мотивацию дипломника, который заинтересован только в окончании обучения. И процедуру защиты, и преподавателей он воспринимает сугубо как контролирующие инстанции. При этом часто по умолчанию предполагается, что контролируют они, так же, как он учится – «по обязанности»; это может сопровождаться и готовностью обмануть эти инстанции, если представится благоприятная возможность. В такой ситуации уместно принять решение о том, что дипломника важнее всего вооружить (и проэкзаменовать) в тех навыках, которые пригодятся ему для последующей неисследовательской – чаще всего офисной – работы.

Написание дипломной работы становится в этом случае, скорее всего, созданием своего рода развернутого эссе. Основной задачей становится, по-видимому, сбор и перераспределение информации на определенную тему. В худшем случае следует быть готовым к тому, чтобы:

1) точно указать дипломнику, откуда именно ему следует собирать информацию, как первичные, так и вторичные источники;

2) регулярно «разжевывать» ему соотношение между информацией разного качества (данными первоисточников, голосами экспертов-исследователей, возможной ангажированностью и первоисточников и экспертов и их заинтересованностью в определенном изложении вопроса);

3) исправлять (разумеется, вместе с дипломником) механически составляемую компиляцию материала: а) выбрасывая из нее то, что не относится к делу или вредит общему тезису; б) выявляя внутренние противоречия в материале и рекомендуя перестраивать в соответствии с ними аргументацию; в) перераспределяя предлагаемую дипломником аргументацию в более выигрышном/хоть сколько-нибудь разумном порядке.

Эта минимальная содержательная задача – сбор информации на определенную тему и умение замечать и исправлять в своем изложении наиболее вопиющие внутренние противоречия – не является единственной. Даже на этом наиболее примитивном уровне следует стремиться к формированию у студента еще двух компетенций. Они пригодятся ему и в том случае, если он станет референтом, менеджером по продажам, школьным преподавателем или домохозяйкой. Желательно, чтобы выполнение дипломной работы научило его администрировать собственное время (хотя бы давать относительно реалистичные обеща-

ния о сроках выполнения очередной работы). И еще более полезно – способствовать возникновению представления о недопустимости или хотя бы рискованности халтуры. По моему мнению, любая работа, сделанная *откровенно* плохо (т. е. так, что сам студент знает о том, что он мог бы сделать ее существенно лучше; сюда же, разумеется, относятся ситуации списывания), должна быть или возвращена для доработки или повлечь за собой резкое снижение оценки.

Ответственное отношение преподавателя к достижению этих задач требует от него определенных затрат времени уже на этом этапе. Приходится согласовывать со студентом график сдачи работ и самому соответствовать этому графику; приходится оперативно читать те материалы, которые он приносит, и предоставлять их аргументированную критику. Напомню, что готовность делать это является, с моей точки зрения, не столько результатом определенных умозаключений или следствием конкретной конфигурации общественных конвенций, а этическим решением, от которого может зависеть (а может не зависеть) самооценка<sup>8</sup>.

## 2. «Дипломный» сценарий («социальный контракт»)

Развернутая характеристика этой «планки» работы со студентом будет дана чуть ниже, пока хотелось бы определить общие границы этого сценария. Для пояснения этого уровня работы я бы воспользовался термином «социальный контракт», предложенным американскими экспертами в области *academic writing*, авторами ряда учебных пособий Г. Дж. Коломбом, У. К. Бутом и Дж. М. Уильямсом. Они говорят о соглашении, в которое автор любой научной работы безмолвно вступает со своими будущими читателями: «Я сделаю свою часть,

если вы сделаете свою»<sup>9</sup>. На эту модель есть смысл ориентироваться в том случае, когда студенту небезразлично, хорошую или плохую работу он напишет. В этом случае важны две составляющие. С одной стороны, «хорошую или плохую» решает не сам студент. Он должен выразить осознанную готовность к тому, что ему придется осваивать нормы, заставляющие его делать не только то, что ему дается легко и приятно. От него ожидают, что он будет подвергать свои мысли критическому прочтению, заботиться об интересе, внимательности и комфорте своих читателей, учиться тем исследовательским процедурам, которые кажутся ему избыточными. С другой стороны, необходимо, чтобы все эти процессы совершались с его согласия и одобрения. Требования, которые предъявляются к дипломнику, имеют смысл только в том случае, если ему понятно место этих требований в общем проекте создания им (первого) самостоятельного гуманитарного исследования.

Приведу небольшой пример (наподобие средневековых) – воображаемый разговор между руководителем (Р) и дипломником (Д):

Р: Вам следует быть знакомым с тем, что говорили другие исследователи по поводу предмета вашей дипломной работы.

Д: Зачем мне знать это, если из чтения первоисточников я уже понял, как было на самом деле, что должно быть написано? Я и так напишу свои 60 страниц.

Р: Во-первых, потому что, наблюдая, как другие исследователи говорили о вашем предмете либо первоисточнике, вы увидите, что казалось для ученых важным, а что воспринималось ими как «изобретение велосипеда» или «поиски вечного двигателя». Возможно, после этого вы будете иначе представлять себе ваш предмет, и в любом

случае вы сможете приблизить свое изложение к ожиданиям других людей.

Во-вторых, если вы будете считать бесполезным для себя знакомство с работами других ученых, почему еще более поздние авторы не сочтут тогда, что им, вместо прочтения вашего труда, тоже лучше познакомиться с большим количеством первоисточников либо написать о большем количестве предметов, не заботясь о сочинениях предшественников?

Д: Но мой текст не будут читать другие ученые. Его прочтете вы и двое оппонентов, и для того, чтобы поставить мне оценку, а не для того, чтобы использовать мое знание о предмете для дальнейшего увеличения. Ситуация моего диплома – игровая.

Р: Однако оценку вам будут ставить за демонстрацию способности играть по правилам максимально точно. Научное сообщество присуждает квалификацию тому, кто будет способен участвовать в командном проекте, кто показывает свою готовность прислушиваться к его требованиям: выбирать в качестве проблем то, что привлекает внимание сообщества (т. е. других, ранних и современных исследователей), продолжать существующие и начинать новые споры, интересные тем, кто ведет уже существующие. Игнорирование научной традиции – нелояльность, которая дает научному сообществу основания не принимать вас в свою среду даже в том случае, если по содержанию ваши выводы правильны или могут быть правильными. Если вы ожидаете, что будет признана полезность вашего труда, вам стоит признавать полезность труда других.

Что я хотел показать, сочиняя (на самом деле – в очень малой степени; чуть отличающиеся по форме, но вполне соответствующие по содержанию диалоги мне приходи-

лось вести не один и не два раза) этот обмен репликами? То, что важнейшей составляющей научной и квалификационной работы является ориентация на читателей, причем читателей двух родов. С одной стороны, это *фактические* будущие читатели – оппоненты (ожидания которых надо предвосхитить и превзойти), или, наоборот, студенты, которые под воздействием предлагаемого текста должны запланированным автором образом изменить свои представления. С другой стороны, это *воображаемое идеальное сообщество*, которое «выполняет свою часть договора», например читает творения тех своих выпускников, которых оно сертифицировало.

#### *Тематизация смыслов «истины» и «творчества» в рамках дипломного руководства*

Итак, «дипломному» сценарию с «нижней» стороны предшествует «школьный». Студент заинтересован только в получении свидетельства об образовании. Он не имеет ни желаний, ни подготовки для того, чтобы производить интеллектуальные операции, требующие *самоконтроля* и *самоисправления*. Исключительно под страхом снижения или отсутствия оценки дипломник готов осуществлять лишь самые простые интеллектуальные действия, да и то лучше в соответствии с максимально четкой инструкцией. Что же противостоит этому полюсу, обозначая (сугубо в рамках предлагаемой здесь логической модели) «верхнюю» границу работы над дипломом?

В этом качестве я бы назвал ориентиры «(научной) истины» и «творчества – самореализации», однако разговор о них я хотел бы вынести за пределы предлагаемого текста. Активно используя эти смыслы, руководитель довольно сильно рискует. Апеллируя к самореализации и творчеству, руководитель задает определенный и при этом

чрезвычайно высокий стандарт, которому он будет обязан соответствовать. Помимо этого говорить или подразумевать в общении с дипломником, что последнему следует «искренне стараться» или «получать удовольствие» от научной работы, означает вступить в зону, в которой исходные категории и правила расчета «взаимности» в процессе дипломного руководства чрезвычайно субъективны. Точно такой же опасностью чревато обращение к смыслу «истины» – в том случае, если акцент делается не на переходе от одного утверждения к другому по правилам научного исследования, а на том, что одна конечная теоретическая реконструкция предмета аутентична ему, а другая – нет<sup>10</sup>. Работа с категориями истины и творчества предполагает низкую степень алгоритмизации, даже обучение ей располагается скорее в зоне того, что М. Поланьи предложил называть «неявным знанием». Следовательно, апелляция к этим ценностям не очень хорошо подходит в качестве установки научного руководителя, которому следует заботиться о том, чтобы студент самостоятельно приобрел как можно больше умений, полезных для жизни в (научном) сообществе, но при этом стоит быть крайне осторожным с не-рациональными, харизматическими, личностными каналами преподавания и руководства.

Резюмируя, мне кажется, что со смыслами «творчество/самореализация» и «истина» исследователь должен оставаться один на один. При желании, конечно, там могут быть друзья и коллеги, с которыми он хотел бы это обсудить, или же «Учитель», если предусмотрено делегирование кому-либо этих функций. Но научный руководитель – вовсе не обязательно «Учитель». И мне представляется, что конструктивное руководство дипломом или

диссертацией более эффективно осуществляется в той зоне, где общение сторон может быть полностью рационально и может полностью подчиняться освоению, уточнению и отработке некоторых норм, вокруг которых в значительной мере оно и выстроено. Участники дипломной коммуникации принимают решение о том, что они будут искать общий язык и руководствоваться в этом не (столько) авторитетом или ограниченностью во времени, целях и возможностях, сколько убеждением и намерением достичь взаимопонимания. Это совпадает с заявленным выше предположением о том, что для концептуализации процесса дипломного руководства (в тех случаях, когда мы имеем дело с хоть сколько-нибудь мотивированным, добросовестным и подготовленным студентом) лучше всего подходит предлагаемая Коломбом, Бутом и Уильямсом модель «социального контракта».

*Модели дипломного руководства  
в рамках сценария «социального контракта»*

*1. Исходная модель – «стиральная машина»*

Для того чтобы более успешно описывать и при необходимости корректировать поведение научного руководителя внутри сценария социального контракта, его целесообразно представить себе при помощи определенной шкалы. На этой шкале модели дипломного руководства будут выстроены от более простых и алгоритмических к ориентированным в большей степени на постановку и исследование дипломником научных проблем. Оценив возможности студента, руководитель может выбрать какие-то из этих моделей в качестве ориентира, к которому следует стремиться. С другой стороны, их можно рассматривать как последовательно осваиваемые студентом или диссертантом стадии научного совершенствования.

Самая простая, логически исходная модель для работы с мотивированным и добросовестным, но, возможно, еще не очень опытным в самостоятельных исследованиях студентом может быть несколько жаргонно обозначена как модель «стиральной машины». Метафора понятна: в стиральную машину загружается одежда, засыпается моющее средство, выбирается программа – и через определенное время можно получать готовый продукт. Именно тот, которого и ожидает заказчик – чистую одежду, иногда – существенно или несущественно хуже, чем он ожидает, но никогда не лучше.

Применительно к разным гуманитарным дисциплинам настройка «стиральной машины» требует своих нюансов, но суть остается примерно одинаковой. Перед дипломником ставится задача, руководствуясь определенным теоретическим образцом, увидеть и объяснить «сложное» в по видимости «простом» явлении. Можно привести пример культурологического диплома, в котором это видно достаточно хорошо. Допустим, диплом называется «Специфика российского женского любовного романа». Методология очевидна: статья Дж. Кавелти о формулах в массовой литературе, исследования О. Вайнштейн и О. Бочаровой о розовом романе как жанре; по желанию – определенная гендерная критика. Сравнение романов, написанных отечественными писательницами, с переводными текстами в этом случае даст вполне предсказуемые результаты. Например, выяснится, что в отечественных романах у главной женской героини больше материнских характеристик (имеется в виду по отношению к партнеру), заметен больший вес семейной идеологии как оплота, на который можно опереться в меняющемся и недружелюбном мире, вместо маркеров общества фигурируют маркеры власти и т. д.

Необходимо отметить, что для того чтобы исследование по модели «стиральной машины» могло состояться, и дипломнику, и руководителю нужно приложить еще множество усилий. Руководителю следует очень ответственно подойти к «выбору программы». Соотношение между объемом и сложностью источников, постановкой проблемы, ясностью и непротиворечивостью привлекаемых теоретических материалов должно быть очень продуманным. Ошибка здесь менее допустима и чревата большими потерями авторитета и созданием у дипломника растерянности, чем в тех ситуациях, в которых студент осуществляет более самостоятельное исследование. Просто предоставить дипломнику список ингредиентов, скорее всего, будет недостаточно, если не показать ему, как с ними работать, а впоследствии не подтвердить, что дипломник овладел умением делать с источником примерно то, чего ожидает от него преподаватель. Из этого, с моей точки зрения, вытекает целесообразность по меньшей мере двух требований<sup>11</sup>. Во-первых, есть смысл совместно с дипломником проделать процедуры анализа типового источника, конвертирования конспекта источника в план аргументации и создания и правки фрагмента готового текста<sup>12</sup>. Однократное выполнение этих процедур для того, чтобы убедиться, что дипломник в состоянии хорошо справляться с ними и сам, может оказаться достаточным только в редких случаях – когда дипломник вполне компетентен в смысле научной техники и готов к намного более изощренным моделям работы. При необходимости могут потребоваться обучающие упражнения и в других областях (например, в работе с литературой). Во-вторых, относительно низкая самостоятельность дипломника требует в данном случае весьма подробной организации общения. Частые

встречи и дистанционные обсуждения помогут быстро исправить направление работы, если оно было выбрано недостаточно эффективно.

Как и для упомянутого выше «школьного» сценария, модель «стиральной машины» не ограничивается задачей создания текста определенного качества. Должна преследоваться цель выработки у студента необходимых для «взрослой» работы компетенций по меньшей мере еще в двух областях: умение организовывать собственное время и определенная норма ответственности за свою работу. Последнее подразумевает тренировку умения смотреть критически на свой текст и исправлять его, а также принимать на себя ответственность за затрату на производство определенного продукта определенного же количества времени и усилий. В надежде на то, что симуляция какого-либо из аспектов научной деятельности может оказаться эффективной, крайне желательно при помощи руководителя разочароваться.

Чрезвычайно важно обратить внимание на следующее обстоятельство. Модель «стиральной машины» является заслуживающим всяческого уважения вариантом научного руководства. Во множестве случаев именно она является реалистическим компромиссом между сроками выполнения работы, профессиональной подготовленностью дипломника, искусностью его руководителя и амбициями их обоих. В отличие от ситуации, которая выше была обозначена как «школьный сценарий», инстанции, выдающие диплом за исследование по модели «стиральная машина», могут делать это с совершенно чистой совестью. Рядовыми науки являются именно надежные исполнители, от которых, если предоставить им разумные выборки исходного материала, подходящие теоретические образцы и четкую постановку

проблемы, можно получить квалифицированный и полезный текст. Более того, во многих случаях стадия «стиральной машины» является всего лишь первым этапом в научном становлении исследователя. Освоение им более проблемно ориентированных способов исследования эффективно происходит лишь после того, как будут полностью усвоены самые базовые алгоритмы научной работы.

## 2. *Формы совершенствования «стиральной машины»*

В принципе, огромный массив достаточно конвенциональных и успешных исследований в гуманитарном знании можно рассматривать как модификацию и видоизменение модели «стиральной машины». Вопрос о том, сам ли исследователь додумался до усложнения соотношения проблемы, источников и методов, или же оно было подсказано ему кем-то из коллег либо вычитано из научной литературы, является второстепенным. Для того чтобы предлагаемая классификация вариантов научного продукта (который, соответственно, дипломный руководитель обучает создавать дипломника) была более полной, я коротко перечислю и прокомментирую несколько вариантов усложнения исходной модели (обнаруживать и объяснять сложное в по видимости простом (или совершенно не простом) материале, используя уже разработанные сообществом теоретические образцы).

Вариантами, которые выглядят простым экстенсивным расширением «стиральной машины», но, тем не менее, с точки зрения результата, как правило, синонимичны созданию *нормального* научного гуманитарного исследования, можно признать два:

1) *Полиперспективное (часто – междисциплинарное) гуманитарное научное исследование.* Самая элементарная версия «стиральной машины» ставит своей целью из-

бавить дипломника от любых противоречий, с которыми он может столкнуться. Первым шагом по усложнению этой схемы (и уже совершенно достаточным для того, чтобы работа была устроена так же, как большинство современных публикуемых исследований) является, наоборот, создание определенного конфликта интерпретаций. Самое простое – столкнуть две теоретические модели и предоставить дипломнику решать те противоречия, которые возникнут от их применения к одному и тому же материалу. Как правило, речь даже идет не столько о том, чтобы примирять противоречия и искать срединные пути, сколько, скорее, о том, как совместить две (или больше) интерпретации в одно повествование, используя прежде всего риторические средства. Хороший пример – диплом, который был защищен в ИЕК в 2006 г., когда фильмы ужасов рассматривались в психоаналитической и феноменологической перспективах, а также при помощи теории формул Дж. Кавелти.

Схожие эффекты достигаются при количественном умножении не только объясняющих теорий, но и источниковых совокупностей. Не вдаваясь в более детальные подробности, следует, однако, заметить, что при сопоставлении двух корпусов источников (а не просто расширении исходного корпуса, например, вдвое) чаще всего потребуются и подстройка инструментария. Исследовательская задача в этом случае далеко выходит за рамки простого сравнения;

2) *Множественная правка и пересборка готового текста.* Довольно часты случаи, когда результат, полученный при помощи сценария «стиральная машина», является слишком тривиальным или содержит слишком очевидные свидетельства того, что интерпретация была

предзадана тем теоретическим аппаратом, которому отдали предпочтение дипломник и его научный руководитель. Сроки часто не позволяют добавить к исследованию новую перспективу или новый корпус источников. Тем более, как правило, нужно не просто механическое добавление, но способность управляться одновременно с несколькими перспективами. Еще чаще к многократной правке приходится обращаться в тех случаях, когда «стиральная машина» была придумана неправильно, не подходящим для конкретного дипломника или материала образом.

В таких ситуациях приходится обращаться к самому экстенсивному, но во многих отношениях полезному способу улучшения научного текста. В тексте дипломника кропотливо выискиваются ошибки, недочеты и недоработки самого разного порядка. При этом «ошибки, недочеты и недоработки» являются таковыми прежде всего с точки зрения дипломного руководителя. Разумеется, эта точка зрения чрезвычайно субъективна – в том числе и потому, что он заинтересован в том, чтобы найти эти ошибки и гипертрофировать их значение (для того, чтобы можно было произвести достаточно глубокую перестройку не устраивающего его текста). Помимо этого, руководитель часто обладает совершенно иным опытом: например, он мог заниматься собственными исследованиями десять лет назад, по отношению к другой предметной области, да и вовсе в другой дисциплине.

Практика поиска ошибок/многократной «глубинной» правки текста основывается на малоформализованной интуиции научного руководителя, опирающегося на весьма субъективный личный опыт. Возникает предположение, что она может обладать довольно низким КПД<sup>13</sup>. Тем не менее она является не просто самым распространенным и

«неизбежным» способом работы руководителя с дипломником, но и создающим уникальные, в том числе и коммуникативные, компетенции. Во-первых, совместная<sup>14</sup> работа способствует созданию между дипломником и руководителем партнерского отношения. Дипломник видит, какое количество внимания и труда не жалко его руководителю. И если это количество труда очевидным образом превышает формально необходимый минимум, дипломник, как правило, дозревает не только до чувства личной благодарности, но и до понимания того, что научное сообщество действительно существует. Далее появятся шансы поверить и в социальный контракт, в наличии которого его убеждали, и в идеалы (внимательного критического чтения мыслей другого человека прежде всего), которые могут выходить далеко за пределы нагрузки по штатному расписанию и оценки за дипломный проект. Во-вторых, пристальная правка очень важна для того, чтобы дипломник овладел совершенно необходимым для научной жизни навыком: умением критически смотреть на любой научный текст, и прежде всего – на свой собственный<sup>15</sup>.

Уровень «нормального» научного исследования – это не предел, оно может быть лучше, чем нормальным. В принципе, каждый научный руководитель должен ставить перед собой задачу не только обучить дипломника действовать «согласно инструкции», но и поддержать дипломника или диссертанта в его первых попытках самостоятельно переступить за пределы такого рода инструкций. Стремление студента самому ставить проблемы исследования и искать методы их решения чрезвычайно важно. Очень существенно, чтобы, во-первых, оно встречало внимание и обсуждение, а во-вторых, чтобы это обсуждение

сочетало критичность (в тех случаях, когда это справедливо) содержания и несомненную доброжелательность тона.

Даже не вступая еще в область «творческого полета», начинающуюся, как говорилось выше, уже за пределами сценария социального контракта, стоит сделать пару замечаний. При желании алгоритмы инициирования у студентов самостоятельного творческого исследования также могут быть сформулированы. Этот сюжет весьма полезно делать предметом собственной рефлексии (научного руководителя). Например, можно пытаться формулировать звучные слоганы-императивы или же всерьез пытаться дробить на части творческий процесс и формализовывать рекомендации по оптимизации отдельных его стадий<sup>16</sup>. Во многих случаях такие попытки оказываются весьма эффективными или могут подтолкнуть к плодотворным размышлениям.

В разработанном мною год назад совместно с Т. Дашковой и Б. Степановым учебном курсе «Методика академической работы в гуманитарном знании: организация, подготовка и презентация исследовательского проекта» продумывались идеология и технические средства по развитию у студентов и руководителей интереса к рефлексии и оптимизации собственной исследовательской деятельности<sup>17</sup>. Тем не менее здесь мне бы не хотелось углубляться в эти темы подробнее – на уже приводившемся выше основании того, что сюжетам «творчества/самореализации», как и сюжетам «истины», лучше находиться за пределами формализуемой коммуникации дипломника и руководителя. Если угодно, они являются необходимым, но *добровольным*, выходящим за пределы «социальных контрактов» и «стиральных машин», бонусом этих отношений. В то же время очевидно, что в реальном дипломном руко-

водстве элемент творческой работы студента совершенно нельзя игнорировать. В любых «нормальных сценариях» дипломной работы приходится нащупывать актуальный компромисс между поощрением и направлением творческой свободы и настойчивостью в сообщении дипломнику правил научного исследования и рамок социального контракта, характерного для конкретного сообщества.

### Примечания

<sup>1</sup> По крайней мере в русскоязычной педагогической традиции дипломному руководству уделяется крайне мало внимания – так, в каталоге диссертаций РГБ (за 2001–2006 гг.) по педагогическим наукам не нашлось *ни одной работы*, в которой дипломное руководство было бы вынесено в заглавие или подзаголовок. Видимо, дипломная (и тем более – диссертационная) работа по умолчанию как бы выводится из сферы преподавания и педагогики в область самостоятельной научной деятельности.

<sup>2</sup> Разумеется, я буду чрезвычайно признателен за все замечания и соображения такого рода, которые можно отправить мне на электронный адрес: [aperlov@yandex.ru](mailto:aperlov@yandex.ru).

<sup>3</sup> В определенной мере выбор мною такого ракурса рассмотрения связан с опытом работы в Институте европейских культур (с 2007 г. – Высшая школа европейских культур РГГУ), студентами которого обычно были представители самых разных гуманитарных и околוגуманитарных специальностей (философы, филологи, историки, социологи, психологи и т. д.). В то же время необходимо учесть, что этот опыт все-таки обладает определенной дисциплинарной привязкой, поскольку все дипломы, о которых будет идти речь ниже, защищались по специальности «культурология».

<sup>4</sup> Для указания на восходящую к феноменологии традицию понимания социальной реальности как коммуникации лучше всего назвать знаменитую книгу: *Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания*. М., 1995. Прагматистская точка зрения о познании как процессе согласования интерпретации иллюстрируется, например, в известной статье Р. Рорти: *Рорти Р. Релятивизм: найденное и сделанное // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст*. М., 1997. С. 11–44. Примером попытки совместить герменевтические и семиотические подходы к изучению социального мира как переплетения коммуникативных структур может быть статья К. Гирца: *Гирц К. «Насыщенное описание»*: в поисках интерпретативной теории культуры // *Антология исследований культуры*. СПб., 1997. С. 171–203.

<sup>5</sup> Разумеется, мужской род здесь и *passim* выше и ниже выбран в силу грамматической условности; в подавляющем большинстве случаев в виду, конечно же, имеется «его или ее», «он или она» и т. д.

<sup>6</sup> Как пишет, убеждая дипломников в необходимости с самого начала работы составлять ее развернутый план, У. Эко, для того чтобы свернуть с запланированного маршрута, надо его сначала выработать – Эко У. Как написать дипломную работу. М., 2001. С. 125.

<sup>7</sup> Необходимо сделать два существенных замечания. Во-первых, я прекрасно отдаю себе отчет в том, что в реальной педагогической практике выделяемые ниже «сценарии» и «модели» дипломной работы плавно переходят друг в друга и являют многообразие промежуточных и перекрестных форм. Тем не менее мне представляется важным выделить и описать некоторые идеальные типы, для того чтобы при ориентации на них конкретные ситуации было бы легче опознавать и выделять в них принципиальные действующие факторы. Во-вторых, нужно отметить, что предлагаемая ниже терминология носит исключительно рабочий характер и преследует цели оформления исключительно собственного опыта. Для меня гораздо важнее не найти самым точным образом соответствующие слова для определения того или иного сектора своих ощущений, но, скорее, наметить сами эти сектора и границы между ними.

<sup>8</sup> Проблематика того, надо ли брать таких дипломников, надо ли тратить на них свои усилия, надо ли выдавать дипломы за некоторое количество заплаченных студентом денег/сделанной (студентом, а иногда и не меньше научным руководителем) работы – все вопросы такого рода «надо ли» не входят в поле интереса предлагаемых методических материалов. Мою модальность правильно пояснить словами: «в том случае, если мы решим, что надо, то как?».

<sup>9</sup> Бут У. К., Коломб Г. Дж., Уильямс Дж. М. Исследование: шестнадцать уроков для начинающих авторов. М., 2004. С. 37. Предположение о том, что читатели дипломной или диссертационной работы заинтересованы в том, чтобы понять ее содержание и вынести обоснованное заключение о ценности проделанной автором работы и о его не/соответствии определенным квалификационным или репутационным параметрам, а не, например, в том, чтобы присудить максимальное количество дипломов за минимальное количество времени либо же отомстить за что-нибудь не нравящемуся студенту или принудить его к даче взятки, принимается здесь мною, как и Коломбом, Бутом и Уильямсом, по умолчанию. Реальное соответствие этого предположения (российской) научной действительности является сюжетом социологии образования и не тематизируется в данном рассуждении.

<sup>10</sup> Если уж смыслом «истины» (а не «аргументации») дозволяется войти в научную коммуникацию, нужно быть готовым и к тому, что в определенный момент и студент откажется от необходимости обосновывать предпочтительность своей позиции формальными критериями и будет настаивать на «очевидности» своей точки зрения. Для дипломной или диссертационной работы

лучше методично проведенное исследование, возможно, страдающее из-за ошибок или неполноты, чем блестящее и даже оказавшееся точным прозрение, основанное на интуиции и невнимании к промежуточным звеньям рассуждения. От автора прозрений нельзя ожидать, что он будет стабильно способен на них и впредь.

<sup>11</sup> Лично я думаю, что они уместны не только в модели «стиральная машина», но и в любом другом сценарии руководства дипломом; это и неудивительно, поскольку в данных методических рекомендациях «стиральная машина» рассматривается как самый элементарный прототип любого эффективного дипломного руководства.

<sup>12</sup> См материалы УМК «Методика академической работы в гуманитарном знании: организация, подготовка и презентация исследовательского проекта» (далее – «МАР», авторы Дашкова Т.Ю., Перлов А.М., Степанов Б.Е., работа выполнена в 2006 г. на грант ГУ-ВШЭ, в настоящий момент готовится электронное издание). Об анализе источника см. например, МАР. Тексты лекций, § 3.3., о трансформации конспектов и планов в черновики, а последних = в чистовые тексты - см. §§ 6.3 – 6.5.

<sup>13</sup> Впрочем, некоторые советы по повышению этого КПД лежат на поверхности. В частности, представляется необходимым не только вносить в текст дипломника правку, но и объяснять – ему и себе – почему ты ее вносишь, каким образом в представлениях руководителя и дипломника возникла та разница, которая заставляет их по-разному видеть значение, например, одного и того же фрагмента разбираемого источника. Для этого может быть полезным установить и отрефлексировать ту практику, которая позволяет видеть работу дипломника как «ошибку». Например, за беспомощным, с точки зрения руководителя, анализом источника может стоять отсутствие у дипломника навыков различения тривиального и проблематичного, которые, в свою очередь, сформировались у руководителя благодаря определенному характеру семинаров при получении им собственного образования – семинаров, подразумевавших разбор одного компактного источника в свете нескольких спорящих друг с другом интерпретаций. Для развития у студентов критического навыка отстранения от собственного текста очень полезно время от времени делегировать им функции редактирования – например, просить дипломников вычитывать и переписывать небольшие фрагменты текстов друг друга и т. п.

<sup>14</sup> Разумеется, это не требует очного соприсутствия; для меня, например, технически предпочтительным способом является дистанционная правка на компьютере в режиме исправлений MS Word.

<sup>15</sup> См. например, МАР. Тексты лекций, § 6.5.

<sup>16</sup> Палитра подходов, ставящих перед собой задачу формализации творческого процесса, чрезвычайно широка: от ориентированной на технические проблемы Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) (см., например, *Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. 2-е изд., доп. Петрозаводск, 2004*) через философские исследования, проводившиеся в рамках работы

Московского методологического кружка (см., например, *Громыко Ю. В. Мыслительная педагогика*. Минск, 2000) и вплоть до не таких редких гуманитарных работ, тяготеющих к употреблению слова «эвристика» в широком значении (например, *Соколов В. Н. Педагогическая эвристика*. М., 1995; *Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения*. М., 2003).

<sup>17</sup> «...Для того чтобы форсировать эту рефлексию (о собственной исследовательской работе дипломника – А. П.), мы с некоторой настойчивостью предлагаем применять два методических приема:

2.1. Использование в качестве материала для заданий для самостоятельной работы, для разбора на семинарских занятиях, для кейсов, для иллюстрации каких-то примеров в рамках лекционного преподавания *актуального культурного материала*, предпочтительно – связанного с повседневностью российских студентов и преподавателей.

2.2. Авторефлексия (и студентов, и преподавателей, и нас как авторов УМК). Мы предполагаем и поощряем поиск оснований собственной деятельности, выявление вариантов осмысления и представления материала, альтернативных нашему. Иногда это может доходить даже до постановок несколько провокационных заданий, типа: «найдите и исправьте n логических ошибок и стилистических погрешностей в нашем тексте, посвященном поиску и исправлению аргументации и стилистике гуманитарного исследования» (Тема VI). Другой пример: задание по выявлению ключевых слов и упорядочивание их по методу «лучевой схемы» в тексте темы II. С нашей точки зрения, такие задания и, шире, идеология таких заданий очень полезны. Во-первых, они подталкивают студента перечитать осваиваемый материал, причем сделать это более критически и внимательно, чем это было бы при обычном ознакомительном чтении или даже при подготовке к семинарскому разбору. Во-вторых, подобные задания ставят студента и преподавателя «на одну доску», показывают, что преподаватель или автор курса тоже могут делать ошибки, и процесс сотрудничества в их поиске и исправлении является именно совместным проектом *коллег*, а не частным случаем репрессивной (и не всегда понятной) процедуры проверки одним знаний другого». См. MAP, Методические рекомендации.

**Н. И. Басовская,  
Т. Ю. Красовицкая,  
В. А. Хохлов**

## **НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ РГГУ «ВИДЕОМЕМУАРЫ ДЕЯТЕЛЕЙ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ» В КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Гуманитарное познание в «медийном измерении».  
Видеомемуары как новый исторический источник**

В постсоветской России подходы к преподаванию историко-культурных процессов стремительно обновляются, являясь частью процесса трансформации методологических подходов к изучению истории культуры, пониманию ее социальной роли. Изучение культуры как *социокультурной «суперсистемы»* и как *единого вектора ментальной жизни общества* на основе традиционных учебных методик с помощью нарративных источников и позитивных данных социальных наук сталкивается с особенностями новых вызовов, их содержательным наполнением, технологическим обеспечением. Вызовы времени заставляют по-новому смотреть и оценивать прошлое, соединять познавательные возможности структурной истории, культурной антропологии, гендерного подхода, микроистории, интеллектуальной истории, эгоистории и др. Возможности интеграции различных дисциплин неожиданным образом открываются в «медийном измерении» гуманитарного познания.

В начале XXI в. в сфере массовых коммуникаций становится преимущественно значимой информацией то, что «пропускается через экран». «Медиавидение» стремительно наступает на все сферы культуры, актуализируя

постмодернистские социологические и философские концепции «общества спектакля» (Ги Дибор), «глобальной деревни» (М. Маклюэн)<sup>1</sup>. По оценке Ж. Бодрийяра, «особое очарование Америки состоит в том, что за пределами кинозалов кинематографична вся страна»<sup>2</sup>. Высшая школа обязана учитывать эти трансформации в своей деятельности. Многие изменения происходили и ранее, но по причинам идеологическим и экономическим не становились доминантой культурного процесса. В 1960-е гг. М. Маклюэн приводил в своей работе пример исследования того, какая форма презентации знания в наибольшей степени воспринимается / запоминается студентами. Сравнивая результаты, полученные в ходе традиционной лекции в аудитории, лекции, транслированной по радио, напечатанным текстом и телелекции, экспериментаторы пришли к интересным выводам: «Студенты, получившие информацию по телевидению или радио, справились с контрольной работой лучше, чем получившие информацию через лекцию или печать, а телевизионная группа немного превзошла группу радиослушателей»<sup>3</sup>.

С 1990-х гг. в России в сфере высшего гуманитарного образования реализованы сотни медийных образовательных проектов: электронных учебников, Интернет-порталов, тематических ресурсов<sup>4</sup>. Их эффективность необходимо исследовать в контексте систем образования разных уровней, культурных и национальных особенностей общества. Можно констатировать, что не всегда медиаиздания полноценно включены в образовательный процесс<sup>5</sup>, иные выполняют деструктивную роль, например, порталы рефератов, популярные у студентов. В результате студенты не умеют формулировать мысли, вычленять в текстах значимую информацию, порой даже компилировать. Коро-

левский литературный фонд Великобритании констатировал: «Прежняя культура слова, в которой воспитывалось поколение литераторов и университетских преподавателей, сменяется, причем с пугающей скоростью, новой культурой, для которой характерно господство невербальных, основанных на зрительском образе, средств коммуникации»<sup>6</sup>. Потому задача создания медиаизданий, в которых невербальные коммуникации и аудиовизуальные технологии были бы интегрированы с «культурой слова», так актуальна.

Интересный опыт в этом направлении имеется у РГГУ. С 2004 г. реализуется запись и издание видеомемуаров ученых и деятелей культуры XX в. Автор идеи и руководитель проекта – профессор, докт. ист. наук Н. И. Басовская. Над проектом работал авторский коллектив в составе: В. А. Рошаль (режиссура, сценарий, съемка, монтаж); докт. ист. наук, проф. Т. Ю. Красовицкая; канд. ист. наук, доц. В. А. Хохлов (разработка методического обеспечения); А. Срибнис (компьютерный дизайн). Изданы на CD\DVD носителях видеомемуары коллекционера Л. П. Талочкина «Я знал их всех...»; известных ученых и профессоров РГГУ Вяч. Вс. Иванова «Мы были странным исключением» и Г. С. Кнабе «...Слышать шепот времени»<sup>7</sup>. К диску видеомемуаров приложены учебно-методические пособия: «Неофициальное искусство в СССР 1950–1980 годов» (к видеомемуарам Л. П. Талочкина); «Культурная элита в советском идеологическом проекте 1920-80-е гг.» (к видеомемуарам Вяч. Иванова); «Советская повседневность 1920–1960-х гг.: мифология и социальные практики» (к видеомемуарам Г. С. Кнабе)<sup>8</sup>.

Выбор авторов видеомемуаров не случаен. Среди них – коллекционер, первый историограф неофициального ис-

кусства, создатель музея «Другое искусство» РГГУ Леонид Прохорович Талочкин; ученый-лингвист и поэт Вячеслав Всеволодович Иванов; культуролог Георгий Степанович Кнабе. Научно-образовательный проект по изданию видеомемуаров позволяет донести до студентов особенность авторского восприятия атмосферы официальной советской культуры и взаимоотношения ее с культурой, оппонировавшей в разные времена и в разных формах официальному курсу. Очевидцы переломных для страны исторических событий смотрят на них сквозь призму своего научного и жизненного опыта, осмысливая его как историко-культурные знаки времени.

Видеомемуары – особый жанр передачи информации о прошлом, развитие широко известного жанра мемуаристики. Плюсы и минусы исторического источника личного происхождения основательно исследованы и обсуждены в научной литературе. Видеомемуары «продвигают» мемуаристику в XXI в., навстречу новым технологическим и информационным возможностям времени. Появление «картинки», представляющей вживе автора, не может не повлиять на восприятие содержания повествования. Мемуары остаются мемуарами, но обретают дополнительные качества, их воздействие на свойства исторического источника еще предстоит проанализировать и оценить. Так, на восприятие рассказа Л. П. Талочкина о художниках советского андеграунда, безусловно, влияет облик рассказчика, неординарность фигуры, костюма, прически и бороды, горящих глаз, наводящих на мысль о библейских пророках. Все это можно определить как «невписанность в контекст», одну из основ неофициального искусства советской эпохи *и особенность самой эпохи.*

Повествование о жизни В. В. Иванова подчеркнуто камерно, даже буднично, но завораживает контрастом внешней простоты с кругом лиц и имен, фигурирующих в рассказе: М. Горький, Вс. Иванов, Б. Пастернак, И. Бабель, М. Зощенко, Ю. Лотман и многие другие. Рассказывая о своей жизни, В. В. Иванов говорит о духовной элите своего времени, частью которой была семья мемуариста. Перед слушателем разворачивается множество ярких страниц российской культуры XX в. Впечатление усиливает видеоряд героев повествования. Благодаря современным технологическим возможностям они проступают в кадре подобно лицам, «всплывающим» в нашей памяти.

Видеофильм с рассказом Г. С. Кнабе о культурно-историческом развитии Арбата в 20–40-х гг. XX в. – это тоже автобиографическое повествование одного арбатского жителя, ныне известного ученого, знатока истории культуры. Здесь тоже немало портретов известных политиков, деятелей культуры, но, пожалуй, главное воздействие на зрителя оказывает сам Арбат, его знаменитые переулочки, дворики, особняки. Обрести материально-художественную основу, сочетать авторский рассказ Г. С. Кнабе с его главным героем – Арбатом – помогает видеокамера.

Круг людей, которые могли бы представить свои видеомемуары, безграничен, не лимитированы возможности подключения более сложных и утонченных технологических приемов. Все это делает использование видеомемуаров в учебном процессе перспективным, особенно учитывая подготовленность молодежи к восприятию технологических средств как обыденного и естественного свойства их бытия.

Мемуаристы понимают свою научную и образовательную миссию – донести до современного человека голоса уходящих эпох. Как заметил в интервью Г. С. Кнабе:

«Это очень важно, если это будет обращено к студентам, будущим историкам. Одно из главных искусств, которым они должны научиться в РГГУ, это слышать ... шепот времени. Не ограничиваться декретами, событиями, переворотами, статистическими сведениями о росте промышленности или упадке таковой. А слышать, как живут люди, как растет трава, как ветшает дом. И где и происходит вот это – полуслышное движение истории»<sup>9</sup>.

Авторы проекта не претендуют на лавры «пионеров» медиаобразования. Традиция создания и анализа аудиовизуальных текстов развивается в России с начала 1990-х гг. в рамках гуманитарных дисциплин, прежде всего визуальной антропологии. В. М. Магидов определяет ее как «междисциплинарное научное направление, способное успешно развиваться на стыке этнологии и культурологии, философии и психологии, социологии и педагогики, архивоведения и источниковедения, информатики и искусствоведения»<sup>10</sup>. Проект, в котором сочетаются аудиовизуальный источник личного происхождения и учебно-методическое пособие, авторам в российском медиаобразовательном пространстве не встречался. Это позволяет охарактеризовать проект как инновацию в гуманитарном образовании. Проект сочетает в себе научную (в оборот вводится новый исторический источник) и учебную задачи. Учебно-методическое пособие описывает различные траектории и формы включения нового вида источника в курсы «История отечественной культуры» и «Новейшая история России», ориентированные на студентов гуманитарных специальностей высшей школы.

Отметим, что медийность является *антропологически заданной*: фундаментальное различие человеческого восприятия, определяемое противоположностью той инфор-

мации, которую мы получаем непосредственно, в своем живом телесном опыте, и информацией опосредованной (т. е. собственно медийной). Она проходит процедуру кодирования и декодирования и поступает по специализированным каналам, отличным от наших естественных органов чувств<sup>11</sup>. Особенность «живого опыта» в сфере чувственного восприятия заключается в том, что он: 1) связан с телесным присутствием, 2) континуален, 3) потенциально бесконечно варьируем применительно к воспринимаемому предмету. Последнее качество особенно важно, поскольку оно радикальным образом отличает непосредственно доступную форму восприятия от медийной. Эта особенность живого опыта – следствие перспективного характера непосредственного восприятия (на предмет мы смотрим только с одной определенной точки зрения), а также того обстоятельства, что число перспектив, в которых нам может быть дан предмет чувственного восприятия, бесконечно. Сфера живого, актуального опыта формирует жизненный мир человека, его предельное представление о «реальности», задающее для него масштаб достоверного восприятия и суждения, основание для практических оценок, критерии целенаправленного поведения. Опосредованное (медийное) достраивание сферы живого опыта всегда предполагает его в качестве необходимого условия. Вторичный характер медийного конструкта не отменяет использования живой сферы опыта и медиатизированной переинтерпретации последней.

Можно даже говорить о том, что «медийное измерение» изначально присуще человеку. В средние века оно обрело ряд тех черт, которые сохраняют современные научно-культурные продукты. Ряд мировых религий представляет высшую ступень религиозного универсализма

и практически исчерпывающим образом определяет структуру как социального, так и космологического мировосприятия. В христианском мире она закреплена и транслируется через два основных информационных ряда – образно-визуальный мир, адресованный «массовому» зрителю, и текстовую культуру, образуя единое информационное поле. В современном мире электронные масс-медиа оказываются важнейшими источниками формирования идентичности и жизненных стратегий, формируя то, что социолог Н. Луман называл «трансцендентной иллюзией»<sup>12</sup>. «Единое информационное поле», которое ими создается, – это конкурентная среда, в которой соревнуются различные картины мира, обеспечивая современного человека видением настоящего, которое принимается всем обществом и оказывается знакомым<sup>13</sup>. *Гуманитарное образовательное сообщество должно освоить инструментарий современных масс-медиа, если не хочет утратить авторитет и влияние на социальные процессы.*

Исторические события происходят вне зависимости от их документирования, но запись событий современниками определяет то, как события воспринимаются потомками. В нашем случае в роли записывающего устройства выступает не ручка или пишущая машинка, а видеокамера. Дистанция между настоящим и прошлым конструируется источниками – сначала первичными, дневниками и мемуарами, потом вторичными: монографиями, публицистикой, художественной литературой. В современном информационном обществе эту роль все чаще выполняют аудиовизуальные образы (кино- и телефильмы, Интернет), которые формируют массовое историческое сознание. Идет трансформация и печатных форм культуры, так называемой «галактики Гуттенберга» (М. Маклюэн). В XXI в.

издательские договоры уже содержат пункт о передаче прав на электронную публикацию текста.

Определение видеомемуаров является важнейшей задачей для их включения в состав исторических источников, оценки информационного потенциала, разработки методики включения в учебную деятельность. Предлагаемое следующее определение *видеомемуаров* – *это повествующий о прошлом аудиовизуальный источник личного происхождения, сохраненный или опубликованный на электронном носителе.*

Отличие традиционных мемуаров и видеомемуаров – в форме репрезентации, которая напоминает биографический документальный фильм. Видеомемуары, при всей многозначности приставки «видео», имеют больше общих черт с научным изданием любых воспоминаний. Из окончательной версии большинства документальных фильмов (даже редких проектов, построенных на историях реальных людей) обычно выпадает повседневность: авторы концентрируются на наиболее драматичных сюжетах. При этом «затирается» богатство множества контекстов человеческих судеб.

В видеомемуарах история (истории) представляется в том виде, в каком изложены автором. Они не подчиняются художественным концепциям, идеологическим стереотипам и массовому вкусу. При записи видеомемуаров участники сознательно не ограничивали их хронометраж, хотя современному «клиповому» зрителю сложно фиксировать внимание на одной картинке. Также не случайно, что все три медиаиздания озаглавлены цитатами из авторского текста. Так отдается приоритет позиции самого автора.

При изучении видеомемуаров (особенно современным молодым зрителем) может показаться, что авторы прими-

тивизируют «картинку», не используя «клиповый» монтаж, дикторский текст, музыкальный ряд и т. п. На экране – мемуарист, а также архивные и музейные источники: портреты, фотографии, предметы материальной культуры, т. е. образы того, о чем он повествует. Это сознательная установка и, можно сказать, специфика жанра, позволяющая зрителю сосредоточиться на рассказе и увидеть автора в интерьере подлинных артефактов. Участники проекта стремились максимально сохранить структуру и содержание текста, голос и интонацию мемуариста. Видеомемуары – это образовательный продукт для многократного «медленного просмотра» и изучения.

Авторская группа проекта определила правила публикации видеомемуаров:

- текст<sup>14</sup> структурирован по главам (или эпизодам), на базе главной авторской истории (сюжета);
- на голос автора не накладываются музыка и дикторский текст;
- в текст добавляются изображения, иллюстрирующие авторские истории (сюжеты);
- видеомемуары сопровождается учебно-методический комплекс, в котором раскрываются формы и траектории использования текста в учебном процессе, имеется научно-справочный аппарат: именной указатель, хронология событий, нарративные источники, уточняющие комментарии<sup>15</sup>.

Таким образом, аудиовизуальные технологии используются для развития традиции научного издания исторических источников в образовательной сфере.

При включении воспоминаний в источниковую базу ключевая проблема – подлинность и достоверность источника. При издании видеомемуаров эта проблема также актуальна. Рассмотрим ее с точки зрения рецепции аудио-

визуального текста. С одной стороны, нахождение в кадре героя/автора должно гарантировать подлинность. Говорящий в кадре человек зрителями воспринимается как «очевидец», что определяется механизмами восприятия телевизионных текстов. В работе С. Холла «Кодирование и декодирование в телевизионном дискурсе», развивающей концепцию массовой культуры А. Грамши, предложены три интерпретации аудиовизуальных текстов, определяемые социальными позициями читателей/зрителей: доминирующее или «гегемонистское» (читатель полностью разделяет коды текста и воспроизводит «привилегированное» чтение); «переговорное», обсуждаемое; оппозиционное, контргегемонистское (социальная позиция читателя ставит его в оппозиционное положение по отношению к доминирующему коду) прочтения<sup>16</sup>. Подобная специфика восприятия аудиовизуальных источников требует от публикатора видеомемуаров и преподавателя, использующего их, теоретической квалификации, знания исторического контекста, владения инструментарием анализа аудиовизуальных источников.

**Средства массовой информации и медиаобразование:  
мировоззренческий и методологический аспекты**

На рубеже XX–XXI вв. многие историки, социологи, политологи, культурологи, философы, прогнозируя процесс дальнейшего развития общества, под процессами социокультурных трансформаций имеют в виду модернизационное, преимущественно эволюционное преобразование общества как социокультурной системы, ее типа, конкретно-исторической формы. Под «модернизацией» большинство понимает переход от традиционного общества к индустриальному (постиндустриальному). В историографии существует множество вариантов толкования того, к

чему приводит этот процесс. Ряд ученых рассматривает модернизацию как явление цивилизационного масштаба, как глобальный феномен мировой истории. Для образовательной практики высшей школы и ее обновления важно, что модернизация – это переход «от закрытости к открытости общества или большей его открытости путем дифференциации и усложнения структуры общества, которые существенно расширяют свободу выбора и ответственность субъектов в соответствии с усложнением личности и возвышением ее потребностей»<sup>17</sup>.

Чтобы оценить специфику и информационный потенциал видеомемуаров применительно к новым вызовам времени, уделим внимание эпохе аудиовизуальной культуры как таковой. Она началась с возникновением кино, связана со специфическим языком, в основе которого лежат невербальные коммуникативные процессы. Сегодня по уровню воздействия на человека экранные взаимодействия стали доминирующими. Воздействие визуальных образов на сознание людей способствует выработке определенного «мировидения» (Ел. Чаплин)<sup>18</sup>. По некоторым данным, за последние пять лет XX в. объем телевизионного вещания в мире увеличился в 600 раз.

Исследователи уже подметили, что восприятие молодежью новых ценностей и отношений в постсоветской России обусловлено в большей мере не воспитательной ролью литературы, традиционной для российской ментальности, а характером техники в информационном обществе. Впервые в российской истории не великая русская литература подсказывает образцы должного, а электронные технологии воспроизводят образ сущего, объективируют его. Задавать вопрос о необходимости их использования, существуя в насквозь медиатизированном мире, казалось бы,

поздно. Выросло поколение, когда масс-медиа включены в быт, формируя сознание буквально с рождения. Но главная проблема заключается в человеке, использующем новейшие технологии, и целях их использования.

Проблема изучения аудиовизуального языка становится не менее актуальной, чем классических вербальных источников в рамках школьной и вузовской программ. Единой точки зрения на методику изучения невербальных языков нет. Предмет, в основу которого положено намерение научить видеть и понимать увиденное, назван специалистами «медиаобразованием». В материалах ЮНЕСКО под медиаобразованием понимается «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике. Его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств преподавания в других областях знаний, таких, как, например, математика, физика или география»<sup>19</sup>.

«Центральная и объединяющая *концепция медиаобразования* – репрезентация. Медиа не отражает реальность, а репрезентует, т. е. представляет ее. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс. Оно имеет целью «не просто критическое понимание, но и критическую автономию (Л. Мастерман)<sup>20</sup>. В контексте теории социальной модернизации интересна точка зрения и С. Фейлитзена: *медиаобразование* означает критическое мышление, существенным элементом его является создание учащимися или студентами собственной медиапродукции»<sup>21</sup>.

С энциклопедической точки зрения «медиаобразование связано одновременно с познанием того, как созда-

ются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания, тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование (media edication), так и изучение медиа (media studies) направлено на достижение целей медиаграмотности. Эти понятия тесно связаны. Медиаграмотность помогает учащимся общаться, критически рассматривать медиа. Медиаграмотный учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к «популярной культуре» и сопротивляться манипуляциям»<sup>22</sup>.

Предлагаемые теории и технологические подходы к медиаобразованию не учитывают специфику постмодернизма и его практическое воплощение в постсоветские реалии. В определенной степени в этом виноваты российские исследователи, посвятившие немало сил борьбе за де-монополизацию теоретической базы своих наук, освоению новых теорий и методологий. Но до сих пор они занимаются изучением истории культуры без учета феномена модерна, что делает изучение ее как *социокультурной «суперсистемы»* и как *единого вектора ментальной жизни общества* малопродуктивным. Новая концепция модерна (modernity) лишь обретает сторонников, вырастая из неоднозначного, порой травматического опыта XX в. Концепция модерна делает предметом анализа парадоксальный характер вызовов времени: сочетание либеральной модели общественного устройства с национализмом, ориентализмом, в российских реалиях – проекта рационального устройства общества и государства с тоталитаризмом, авторитаризмом и т. д.

Проблематизируя смысл социокультурных перемен 1990–2000-х гг., необходимо понять релевантность (соотнесенность) парадигм модернизации и модерности при изучении различных социокультурных феноменов. Гуманитарное сознание, вооруженное диалоговой методологией, утверждает на своем уровне и своими средствами те концепты, которые в современной естественнонаучной картине мира получили отражение в понятиях сложности, нелинейности, неопределенности. Парадокс времени состоит в том, что общество осознает постиндустриальную потребность в духовной культуре как источнике фундаментальных новаций. Постиндустриальное общество – это не прежнее массовое общество, основанное на бесконечном тиражировании однажды найденных моделей и решений, а непрерывно самообновляющееся, а значит, нуждающееся в нетривиальных идеях.

С 1980-х гг. постиндустриальное общество осмысляется в теории *информационного общества*, роста значения производства, распределения и потребления информации и средств массовой коммуникации (СМК). Вхождение России в *постиндустриальное общество*, основой развития которого считается смена технологических эпох, отраслевое и профессиональное разделение труда, приобретение ведущей роли сферы науки и образования, ведет к наращиванию темпа жизни, специализации научного знания. Ученые, обогатив гуманитарное знание культурно-историческими концепциями для анализа социокультурных перемен, практически не используют СМК с целью релевантного донесения до общества результатов своих исследований. Учащаяся молодежь демонстрирует внимание к новым научно-культурным продуктам, но в этой конкуренции система образования, безусловно, проигрывает

электронным СМИ. Именно последние доносят до общественного сознания актуальные политические идеи, связанные с трансформациями политической системы, экономики, социальной сферы. Безусловно, в медиапродуктах присутствует влияние различных культурно-исторических эпох, в том числе эпохи постмодерна. Телеканал «Культура» продолжает традиции «просветительского» телевидения, но в современных электронных медиа доминирует концепция «инфотейнмента». В ее рамках исторические модели и концепции облекаются в развлекательную форму, что ведет к редукции важнейших смыслов, искажениям и прямым фальсификациям. По словам Н. Лумана, масс-медиа распространяет невежество в форме фактов, которые очень быстро будут заменены другими, причем никто этого не заметит<sup>23</sup>.

Одному из авторов приходилось сталкиваться в ходе консультации телевизионного документального проекта с интервью, в котором Герой Советского Союза излагал историю своего участия в Великой Отечественной войне. Как же не верить настоящему герою, когда он рассказывает, как командовал эскадрильей летчиков-штрафников, или выдает за железный немецкий крест орден с двуглавым византийским орлом?! У автора проекта и редактора не возникло сомнений, пока им не указали на очевидные нестыковки. Ж. Бодрийяр выделяет «нетранзитивность» как значимую черту современных СМИ. По существу, масс-медиа являют собой то, что навсегда запрещает ответ. Нечто произносится, и все делается таким образом, чтобы не было получено никакого ответа<sup>24</sup>.

И тем не менее даже электронные СМИ в постиндустриальную эпоху не являются абсолютно закрытыми самореферентными системами, какими они были еще в середине

XX в. Продюсеры телевизионных сериалов и издатели печатной продукции работают в синхронном режиме. Выход очередного телефильма по материалам русской и советской литературной классики (М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», А. И. Солженицына «В круге первом», Ф. М. Достоевского «Идиот») ведет к росту тиражей и росту продаж литературных источников. Подобные коммерческие стратегии начинают распространяться на документальное телевидение. Исторические телевизионные фильмы дублируют книги с аналогичными названиями, предлагающие пользователю более широкий контекст, чем документальный сериал. В книжных магазинах есть целые полки книг Л. Млечина и Н. Сванидзе, созданные на базе их «авторских» проектов.

Возникает вопрос об авторстве, поскольку для человека, соприкасающегося с современным коммерческим телевидением, выражение «автор телевизионного фильма» звучит как оксюморон. В классической работе «Телевидение. Технология и культурная форма» Р. Вильямс проанализировал риторику телевидения как подвижный, изменчивый способ потока несвязных текстов: «то, что нам предлагают, это уже не программа, состоящая из дискретных единиц, с определенными вставками, но спланированный поток»<sup>25</sup> рекламных роликов, трейлеров, анонсов. В результате становится затруднительным отличить авторский текст от встроенных сегментов.

Эта проблема имеет свою проекцию на источники личного происхождения как традиционные печатные, так и аудиовизуальные. Как отмечает Г. Н. Вульфсон, «у мемуарного произведения могут быть два (и необязательно два) совершенно равноправных автора»<sup>26</sup>. В СССР известен жанр литературно обработанных мемуаров (в частности

мемуары Г. К. Жукова утратили всякую связь с автором). Для аудиовизуальных источников проблема соавторства также актуальна. Действительно, съемка, монтаж видеофильма невозможны без оператора, режиссера-постановщика, монтажера. Это открывает простор манипуляциям и фальсификациям. Если обратиться к телевизионным программам и фильмам, то, за редким исключением, они сюжетно строятся так, чтобы человек смотрел их, не отрывая взгляда от «голубого экрана». Судьбы реальных людей превращаются в детективный/авантюрный/любовный сюжет с интригами, убийствами, тайнами, роковыми смертями и т. п. Нередко первый эпизод такого фильма – это трагическая смерть героя, в дальнейшем «раскрываются» ее версии. Весьма популярны фильмы о тайнах смерти С. Есенина, В. Высоцкого, В. Маяковского, А. Пушкина... В феврале 2007 г. Первый канал показал фильм «Трагедия Фроси Бурлаковой» об актрисе Е. Савиновой. Фильм начинался со смерти актрисы под колесами поезда и рассказа об ее поступлении в театральный институт, где на экзамене она читала отрывок из ... «Анны Карениной». Подобные продукты формируют мифологизированную картину мира. Фильм претендовал на доказательство злодейского заговора против актрисы. «Всем материалом документального фильма подтверждено, что в отношении Е. Савиновой была реализована кинематографической (или какой-то другой?) мафией изоцренная программа травли и уничтожения ее как личности и прекрасной актрисы»<sup>27</sup>.

Авторы коммерческих продуктов не преследуют цель индоктринировать зрителя. Они создают источник о своем времени. Как отмечает Н. Постман, «развлечение является суперидеологией всех телевизионных материалов. Не важно, что и под каким углом зрения показывают. Поверх

всего лежит установка, что материалы эти должны нас развлекать и доставлять удовольствие»<sup>28</sup>. Знания, транслируемые через электронные СМИ, с помощью таких проектов все чаще становятся единственным источником знаний об истории и культуре. Их использование в образовательных целях проблематично.

Могут ли медиаиздания помочь осмыслить пути соединения либеральной модели общественного устройства, национальной специфики с российскими постсоветскими реалиями? Возможны ли иные пути включения масс-медийных изданий в образовательное пространство? Опыт реализации научно-образовательного проекта по изданию видеомемуаров говорит, что возможны. В видеомемуарах очевидцем становится ученый, оценивающий *историю в своем личном опыте*, предлагающий многозначную картину мира. Таким образом, видеомемуары – это транзитивное медиа, формулирующее вопросы в эпоху интенсификации информационного потока. С помощью ученого (автора видеомемуаров), его личного опыта зритель может изменять некоторые фундаментальные параметры своей идентичности.

Видеомемуары дают возможность оценить распад единого информационного поля, когда происходит стремительное устаревание прошлого и динамизация ожиданий будущего: новизна достигается постоянной «рекультивацией» устаревших идей. Эта проблема распространяется сегодня фактически на все информационные каналы (в том числе на науку). Это типы алгоритмизации жизни, заданные ритмом и способом организации сложившейся цивилизации. Совершенно неправильно понимать их как идеологемы, которые используются каким-то социальным субъектом для реализации определенных целей. След-

ствием этого является, например, размывание культурных классических канонов (в частности, возникает возможность реализации субъективных предпочтений), снижение уровня критериев информационного отбора в силу исчезновения единой контролирующей культурной инстанции.

Отметим, что ученые активно используются СМИ. Но даже когда они выступают с воспоминаниями о чем-либо – некоем событии, собственном открытии – внимательные анализ и оценка их роли приводят к выводу, что они являются распространителями исключительно *мнения*. Если рассматривать проблему с точки зрения эпистемологии, выступая в СМИ, ученые не транслируют свои *знания*. Этому несложно найти объяснение. Главная причина слабого использования учеными СМИ для трансляции знаний – *несовпадение цикла и формы научной работы с резким возросшим ритмом работы и формами ее организации в СМИ*. Но для науки *возможность влияния на смысловой универсум* является ценнейшим ресурсом.

Базовая теория – догма – института науки движет учеными и предопределяет их деятельность. Основная декларированная цель – критически анализировать существующие научные теории, выявлять (умозрительно, эмпирически, экспериментально) их недостатки и ошибки, конструировать новые, более совершенные теории. Следовательно, двигаться «от незнания к знанию», что обозначается обычно как путь прогресса. Важная часть догмы института науки – это своего рода кодекс, которому должен следовать ученый. Он предусматривает весьма значимые жизненные стимулы для тех, кто верен науке и ведет успешную научную работу, и весьма жесткие санкции тем, кто нарушает нормы и правила, принятые в на-

учном сообществе. Последние за счет скандальности своих подходов, псевдоновизны «открытий» часто оказываются в центре внимания СМИ.

### **Видеомемуары в образовательном процессе: методика и практика**

Результаты научно-образовательного проекта РГГУ по изданию видеомемуаров деятелей науки и культуры России и учебно-методических пособий включены в учебные курсы «История отечественной культуры и новейшая история России» для гуманитарных специальностей факультетов архивного дела, технотронных архивов, делопроизводства, факультетов истории искусства, Института истории и филологии. Видеомемуары демонстрируются в ходе лекций, а также используются студентами при подготовке к семинарским занятиям. Студентам предлагается тематика докладов, курсовых и дипломных работ, связанных и изучением видеомемуаров как исторического источника при разработке научной проблемы. Так расширяется представление студентов о многообразии источниковой базы в условиях интенсивного развития новых информационных технологий. Охарактеризуем опыт использования изданных проектов в образовательном процессе.

Пилотным проектом стало издание диска *«Я знал их всех: советский андеграунд глазами Л. П. Талочкина»*. В ходе работы над ним были сформулированы методологические, методические и технические подходы по созданию видеомемуаров, включению их в образовательный процесс. Содержание проекта – интервью коллекционера Л. П. Талочкина, передавшего свою коллекцию музею «Другое искусство» в здании РГГУ. По форме – это экскурсия Л. П. Талочкина по экспозиции музея. Рассказывая

о картинах, биографиях художников, автор размышляет о художественной интеллигенции и андеграунде, их отношениях с властью и обществом. После скоропостижной смерти Л. П. Талочкина выяснилось, что это единственное видеointервью «патриарха» отечественного андеграунда.

В рассказах Талочкина переплетаются реальные истории и мифы о «манежной» и «бульдозерной выставках», эмиграции художников за рубеж, их отношениях с иностранными дипломатами и конфликтах с КГБ. Эти истории, в которых искусствоведы, вероятно, найдут фактические неточности, выделяют субъективные и эмоциональные оценки, важны тем, кто стремится изучать историю культуры. Поэтому видеомемуары включены в курс истории отечественной культуры. Л. П. Талочкин реконструирует не художественные миры, а социальные практики и мифологию московского андеграунда – оппозиционной интеллигенции 1950–1980-х гг. Так, «создатель ассамбляжей из металлических конструкций» воспринимает хамство Хрущева на юбилейной выставке 50 лет МОСХ и экспозиции студии «Новая реальность» как «по поступок» деятеля авангарда. И парадоксальным образом открывает в себе талант художника после «скандала в Манеже» (1962)<sup>29</sup>.

К видеомемуарам прилагаются учебно-методические материалы «Неофициальное искусство в СССР 1950–80-х гг.». В них входят тематика семинарских занятий, списки источников и литературы, контрольных и курсовых работ и др. Студентам предложены источники официального характера: документы высших партийных и государственных органов (идеологических комиссий ЦК КПСС, ЦК ВЛКСМ, Министерств культуры и просвещения), раскрывающие содержание культурной политики и идеологии

периода «развитого социализма» из «Хроники культурной жизни СССР». Новейшая историография в комплексе с интервью Талочкина поможет студентам не только восполнить важные фрагменты историко-культурной жизни периода, но и самостоятельно установить генезис и причины появления андеграунда в целом. В ходе освоения теоретического материала и изучения видеомемуаров студенты посещают музей «Другое искусство» РГГУ, получают возможность соотнести свои знания о неофициальном искусстве с непосредственным впечатлением от работ художников из коллекции Л.П. Талочкина. Они готовят эссе, раскрывающие на материале одной картины или творчества одного художника историко-культурные реалии эпохи 1950–70-х гг. В 2007 г. в РГГУ была защищена дипломная работа «Конфликт художников-нонконформистов и власти в 1962–1964 гг.». В процессе работы были взяты интервью у участника «манежной» выставки, художника Б. И. Жутковского.

Видеомемуары Вяч. Иванова «Мы были странным исключением» изданы в 2006 г. и включены в курс «История отечественной культуры». Форма представления – видеолекция, иллюстрированная документами Государственного литературного музея. Из неспешного рассказа Вяч. Иванова студент узнает о трагических и забавных подробностях взаимоотношений культурной элиты и советской власти. С 1930-х гг. автор рос в окружении советской художественной, научной и политической элиты. Образы людей, сохраненные в детской памяти, позже осмысленные ученым, – главный фокус воспоминаний. Вячеслав Иванов, вспоминая уникальные факты и события жизни элиты, оценивает их с исторической дистанции, видит персонажей в их истинном значении в отечественной исто-

рии. Рассказывая о шутиливой переписке в детстве с М. Горьким, он дополняет повествование подозрениями об умышленном убийстве писателя, атмосфере политического заговора. Свою версию гибели писателя Вяч. Иванов опубликовал, но сообщение такого характерного факта (детали), как, к примеру, издание для Горького советских газет в единственном экземпляре без сообщений о состоянии его здоровья, является ярким образом исторического события (мифа о событии).

Учебно-методические материалы «Культурная элита в советском идеологическом проекте 1920–1980-е гг.» к видеомемуарам Вяч. Иванова состоят из тематики семинарских занятий, докладов и рефератов; контрольных вопросов; списка источников и литературы; приложений «Документы. Власть и художественная интеллигенция»; указателя имен, упоминаемых в видеомемуарах; списка научных и художественных работ автора мемуаров. В своих видеомемуарах Вяч. Иванов воссоздает психологические портреты и политиков: И. Сталина, А. Вышинского, М. Горбачева, раскрывает «личный» аспект взаимоотношений власти и интеллигенции, культурной элиты и Сталина. Со Сталиным Всеволод Иванов (отец мемуариста) познакомился, по версии Вяч. Иванова, в 1923 г. во время выступления перед членами Политбюро. Вс. Иванов прочел провокационный рассказ «Дитя», который впечатлил генерального секретаря. «Когда Сталин пришел к Воронскому, такому партийному чиновнику, которому Ленин поручил отношения с писателями, расчеты с писателями, Воронский дал Сталину почитать корректуру новой книги отца “Рассказы о Средней Азии. Дыхание пустыни”». Сталин прочитал, вернул корректуру и сказал, что очень хочет написать предисловие. Отец ответил Воронскому, что

он не любит предисловия, особенно когда их пишут политические деятели. Все... отношения были прерваны. Сталин навсегда сохранил злопамятную отметку об этом»<sup>30</sup>. В ходе занятий студенты, сравнивая видеомемуары и другие источники, раскрывают подоплеку сотрудничества большевиков и культурной элиты. В частности, из письма Сталина в Политбюро еще в 1922 г. следует, что инициатором «поддержки» литературы был Троцкий, Сталин же предлагал включить в управление «молодыми писателями» «своих» людей, одним из которых был в тот момент Вс. Иванов: «Было бы хорошо во главе такого общества поставить обязательно беспартийного, но советски настроенного, вроде, скажем, Всеволода Иванова»<sup>31</sup>. Взятые в совокупности видеомемуары и учебно-методическое пособие помогают студентам восполнить недостающие фрагменты историко-культурной жизни периода, самостоятельно изучить условия и возможности «построить жизнь отдельно от режима», уцелеть в ходе репрессий 1930–1940 гг., отвергнуть конформизм, состояться в творческом и интеллектуальном плане.

В центре последнего реализованного проекта видеомемуаров Г. С. Кнабе «Слышать шепот времени...» – «арбатская цивилизация» 1920–1940-х гг. По форме это видеозапись воспоминаний автора во время прогулки по Арбату. Однако материал значительно шире, чем краеведческие записки. Мемуарист повествует о сложной и не вписывающейся в устоявшиеся представления жизни рядовых граждан, представителей старой и новой элиты. Он размышляет об обретении опыта адаптации ранее привилегированных слоев (дворянства, научной и художественной элиты) и новых жителей Арбата, поселяемых в квартиры «бывших» из деревень и рабочих бараков, друг к другу.

Многие «старые большевики» занимали отдельные особняки (нарком юстиции Н. В. Крыленко, нарком просвещения А. С. Бубнов, советские командармы и др.). В истории, рассказанной там, где в 1930-е гг. стояла церковь Св. Георгия Победоносца, что на Всполье, сплелись личные переживания автора, его тонкий анализ складывания «арбатской цивилизации»:

«...Церковь была окружена забором... И на этом парапете, опираясь рукой на решетку, сидела пожилая нищая, не старая женщина лет 55. В очень странной шляпе, такой, как будто сложена стопка блинов... Мы шли с мамой, и мама, чтобы развить у меня какие-то добрые чувства, приучить к этому: на тебе монетку, отнеси этой женщине. Но чтобы она не поняла, чтобы не смутить ее, мама сказала по-французски: *Voilà*. Что-то в таком духе... Каково же было мое изумление? (говорит от лица женщины): Гран мерси, мадам. Это было очень сильное впечатление. Я в первый раз столкнулся с проблемами социальной справедливости, несправедливости, какой она была. До сих пор помню эту женщину, какой она была... Я не знаю, сумели я вам передать это странное ощущение кишашей подпочвы, которая вроде исчезает куда-то, она вроде исчезает, но несет в себе странные семена...»

Печатный текст не передаст роль мимики, взгляда в авторской оценке этой «кишашей подпочвы». Арбат, в представлении Кнабе, это «тигель», в котором выплавлялось новое общество, в том числе советская интеллигенция. Кнабе блестяще демонстрирует, как анализ социальной структуры может стать основой тонких историко-культурных обобщений. В рассказе возникает арбатский «двухэтажный» особнячок дворян Людоговских, «без выдающихся особенностей», подчеркивает автор. Подростком он

посещал дом, знал обитателей, там жил его школьный друг Васек. Кнабе зрелый ученый раскрывает культурный смысл дома. Здесь одновременно проживали: Всеволод Аполлонович Горохов, член ЦК правых эсеров в Харькове 1917 г., представительницы допетровского боярства сестры Лида и Лиза Ховрины, семья «тех самых» Раевских, бывшие хозяева Людоговские, их старая горничная и кухарка, с которой жил тот самый «Васек», приятель Кнабе, а также видный партиец инженер Гвоздев. Эта «амальгама» арбатской цивилизации 1920–1940-х гг. раскрывается Кнабе с блеском тонкого мыслителя. В социологическом анализе передан образ эпохи: сложнейшей школы притирания, совместного выживания на примерах внутренней жизни одного арбатского дома.

К видеомемуарам прилагаются учебно-методические материалы: «Советская повседневность 1920–1960-х годов: мифология и социальные практики». Эти материалы могут использоваться в курсе «Истории России новейшего времени». В состав учебно-методических материалов входит приложение «Интеллектуалы в советской повседневности», включающее дневники, воспоминания, переписку известных интеллектуалов. Представлены тексты воспоминаний академиков Ю. В. Готье, С. Б. Веселовского, Н. М. Дружинина, С. О. Шмидта, педагога И. Левина, поэта, философа А. Белого и др., проживавших в районе Арбата. В комплекс вошли и исследовательские статьи, а также указатель имен, упоминаемых в видеомемуарах Г. С. Кнабе и в приложениях к учебно-методическим материалам, список научных работ автора мемуаров.

Ознакомившись с видеомемуарами, студент расширит представление о специфике гуманитарного исследования, получит опыт собственного анализа социокультурных из-

менений, отраженный в индивидуальности и личностной интонации источника, используя новейшие технологии и методики. Видеомемуары предоставляют студенту уникальную возможность учиться сопоставлять личные оценки и характеристики известных российских интеллектуалов советской повседневности, отраженные в дневниках и воспоминаниях, с их профессиональной деятельностью. В целом они помогут сформировать отношение к сложнейшему симбиозу чувств, настроений, оценок, вызванных новыми правилами жизни, вводимыми советской властью. Видеомемуары и учебно-методические материалы научат студента пониманию сути конфликтов и цены компромиссов, причин трагедии и сложностей жизненных перипетий, влиявших и на содержание политики правящей партии, на ее конкретно-исторические результаты формирования новых социальных слоев.

### **Перспективы развития научно-образовательного проекта**

Проблема модерности является новой для исследователей истории культурного развития России. Многие исследователи начинают осваивать ее, вырабатывать собственные подходы, очерчиваются тематические поля, возникают исследовательские лаборатории, как правило, уникальные. Как аналитическая категория модерность привлекает внимание, ибо отражает определенный этап в концептуальном развитии исторической науки, ищущей выход за пределы идеологизированного и тесно связанного с экономическим развитием понятия «модернизация»<sup>32</sup>. Если воспринимать «модерность» как границы хронологического поля в рамках переживаемого опыта одного поколения, это дает возможность исследователю

оценить как *цели и результаты*, так и *смысл* революционных или эволюционных инноваций, направленных на изменение общества (или обществ), проектов улучшения человеческого существования «сверху», увидеть ответ отдельного человека и общества (обществ) на изменения в окружающей социокультурной среде и в реальной человеческой жизни.

Модерность как концепция – богатое поле для интерпретаций. С одной стороны, модерность обозначает многообразие процессов современного (модерного) мира, в том числе и феномены, существенно отличающиеся и даже противоречащие друг другу. Ею этап современной истории противопоставляется прошлым эпохам как цельный феномен. В анализе исторических процессов подчеркивается борьба между модерными и традиционными элементами.

Конечно, модерность не является материальным объектом, но представляет собой современный дискурс, который судит, оценивает и распределяет общества, системы и государства по ступеням иерархии. Хотя его послышки воспринимаются как данность, требуется саморефлексия, чтобы осознать относительность связей между тесно соприкасающимися между собой установками и практиками. В таком ракурсе характерное для каждого мировоззренческого течения деление культур на традиционалистские и инновационные приобретают конкретные черты. Еще Леви-Стросс предложил разделить культуры на «горячие», т. е. вбирающие в себя свою историю в качестве действенного фактора развития (существенно не повторить прошлое), и на культуры «холодные», с противоположной тенденцией, для которых основной является установка на воспроизведение существующих образцов<sup>33</sup>.

Авторы видеомемуаров дают ценные свидетельства и

квалифицированную оценку тому, как основные идеи и идеалы, доминировавшие в сознании рационалистических интеллектуалов, в постиндустриальном обществе пересматриваются: вместо освобождения они вызвали к жизни мир подавления и насилия. В острой форме эти вопросы поставил уже А. Швейцер, указывая на влияние особой формы духовной несвободы современного человека – несвободы скорее интеллектуальной, чем физической<sup>34</sup>.

Изучение современных концепций развития новейшей истории России и культуры XX в. может опираться на информационный потенциал видеомемуаров Л. П. Талочкина, Вяч. Иванова и Г. С. Кнабе. Их богатейший ресурс может быть использован в традиционных формах преподавания. Особенно ценным он является при развитии дистанционных форм гуманитарного образования, поскольку в данном случае аудиовизуальные источники сохраняют многозначность традиционной печатной культуры слова, при этом расширяя свою аудиторию и эффективность.

Свои оценки дадут и будущие авторы видеомемуаров, раскрывая картину мира того или иного народа, группы народов, их религиозную, языковую специфику. Меняется отношение к идее знания, основанного на эксперименте и верификации. Представление о том, что экспериментальная проверка и тестирование знания ведет к его умножению, воспринимается как претензия на абсолютную и неизменную правду, как откровенный и опасный политический проект, подразумевающий универсальное применение разума и науки и выработку общих законов для всей Вселенной – для природы и общества.

Сформулированная в эпоху постмодерна и эссеистской манеры исторического анализа, концепция модерности еще не превратилась в новый исторический метанарратив.

Но она позволяет глубже понять особенности времени, суть вызовов, характерных для постиндустриального общества. Возможности, которые присущи видеопродуктам, видеоязыку, их восприятие медиатизированной аудиторией повысят эффективность учебного процесса, сделают его современным и интересным для студентов. Так высшая школа станет участником массовых коммуникаций, с помощью которых формируется картина мира современного общественного сознания.

Второе понятие смысла, которое возможно применить к СМИ, – это герменевтическое понятие наделения значительностью. Поскольку сфера опыта имеет континуальный и бесконечно варьируемый характер, то способом ее антропологической организации является выделение в ней определенных моментов, задаваемых выборочным характером памяти (не только индивидуальной, но и коллективной исторической). Это позволяет выстраивать целенаправленные виды действия (отсечения того, что незначительно). Так складывается жизненная смысловая сфера, в которой выделяется важное, игнорируется и предается забвению неважное. И этот аспект вполне доступен видеомемуаристу.

В том, что касается глобального и локального образовательного компонента, заметим, что способом индивидуальной оценки информативного сегмента в нем СМИ является его связь с областью непосредственного опыта. В локальной сфере контролируется и независимым образом оценивается смысловая корректность информации. В глобальном информационном срезе СМИ мы, напротив, в максимальной степени подвергнуты манипулятивным эффектам, хаотическим и бессистемным влияниям. Целеустремленность к локальной информации формирует ус-

тойчивый спектр интересов, направлена на социальную, экономическую и политическую стабилизацию, профессионализацию образовательного процесса, его модернизацию.

Сохранением позиции «индивидуального критического наблюдателя» сегодня, т. е. способности дистанцироваться от тотальности медиапредложения, на заказ формирующего любые тождества и различия, *conditio sine qua non* удержания или обретения этой способности является владение искусством сочетания (или чередования) различных установок по отношению к общей направленности и частному содержанию того или иного приглашения к информации или коммуникации. «Не плакать, не смеяться, но понимать» – т. е. давать себе отчет в том, чему доверяешь, какое подозрение питаешь и в силу чего нейтрализуешь те или иные данности своего бытия – в мире. Форма принуждения студента к принятию теории – давление – основана на воздействии поощряющих стимулов и карающих санкций. Любой социальный институт применяет более или менее жесткое давление для удержания своих участников и расширения их круга. В данном контексте особую роль играют институт науки и его представители – главные производители и поставщики теорий в современном мире.

### Примечания

<sup>1</sup> Дибор Г. Общество спектакля. М., 2000; Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М., 2003; Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Сотворение человека печатной культуры. Киев, 2003.

<sup>2</sup> Бодрийяр Ж. Америка. СПб., 2000. С. 127–128.

<sup>3</sup> Маклюэн М. Понимание медиа. Внешнее расширение человека. М., 2003. С. 357–358.

<sup>4</sup> Полезную информацию см.: Бородкин Л. И. Информационные технологии для историков: Учебное пособие к практикуму по курсу «Информатика и математика» / Отв. ред. Л. И. Бородкин. М., 2006; Осин А. В. Мультимедиа в

образовании: контекст информатизации. М., 2004; *Кириллова Н. Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2006; *Хохлов В. А.* Концептуальные подходы к созданию систем электронных ресурсов в гуманитарных университетах. Взгляд историка // Новый исторический вестник (в печати) и др.

<sup>5</sup> Это характерно для гуманитарного образования в высшей школе, традиционно весьма сдержанно относящегося к электронным образовательным технологиям.

<sup>6</sup> *Уолл А.* Как они пишут: о навыках письменной речи у студентов высших учебных заведений // Отечественные записки. 2006. № 30. С. 204.

<sup>7</sup> *Талочкин Л. П.* «Я знал их всех» [электронный ресурс]. М., 2005; *Иванов Вяч.* «Мы были странным исключением» [электронный ресурс]. М., 2006; *Кнабе Г. С.* «...Слышать шепот времени» [электронный ресурс]. М., 2007.

<sup>8</sup> *Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Неофициальное искусство в СССР 1950–80-х гг. М., 2005; *Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Культурная элита в советском идеологическом проекте 1920–80-е гг. М., 2006; *Басовская Н. И., Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Советская повседневность 1920–1960-х гг.: мифология и социальные практики. М., 2007 (в печати).

<sup>9</sup> *Кнабе Г. С.* «...Слышать шепот времени» ...

<sup>10</sup> *Магидов В. М.* Кинофотодокументы в контексте исторического знания. М., 2005. С. 255.

<sup>11</sup> Под кодированием обычно понимают институциональные практики и организационные условия производства текстов средств массовой информации. Декодирование предполагает потребление слушателем/зрителем/читателем текста и активное конструирование смысла послания. Кодирование/декодирование предполагает постоянный процесс интерпретации субъектов коммуникации, происходящий в социокультурном контексте.

<sup>12</sup> *Luhmann N.* The Reality of Mass Media. Cambridge [u. a.], 2000. P. 7.

<sup>13</sup> *Назаров М. М.* Массовая коммуникация и общество. М., 2004. С. 41.

<sup>14</sup> В данном случае под текстом понимается смонтированный фильм.

<sup>15</sup> Если текст мемуариста противоречил истории фактов или содержал радикальную интерпретацию событий, в таком случае авторы включали в приложения тексты источников и литературы, предлагающие иные точки зрения.

<sup>16</sup> Цит. по: *Назаров М. М.* Массовая коммуникация и общество. М., 2004. С. 78.

<sup>17</sup> *Лапин Н. И.* Социокультурная трансформация // Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты: Энциклопедический словарь. М., 2001. С. 420.

<sup>18</sup> Цит. по: *Колосов А. В.* Социологическая реконструкция визуальных образов в средствах массовой коммуникации. М., 2003. С. 349.

<sup>19</sup> *Media Education.* Paris, 1984. P. 8.

<sup>20</sup> *Мастерман Л.* Обучение языку средств and Media: UNESCO &

NORDICOM // Специалист. 1999. С. 24–26; 1993, № 4. С. 22–23.

<sup>21</sup> *Feilitzen C.* Media Education. Children Behavioral Sciences. [S. 1.], 2001. P. 94.

<sup>22</sup> *Dunkan B.* Media Literacy Resource Ontario, Publications Branch, of Queen's Guide. Toronto, 1989. P. 7.

<sup>23</sup> *Luhmann N.* Ibid.

<sup>24</sup> *Бодрийяр Ж.* Реквием по масс-медиа // Поэтика и политика. М., 1999. С. 202.

<sup>25</sup> *Williams R.* Television. Technology and Cultural Form. London-New York, 2003, Routledge. Pp.85–86.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> *Русанов А.* Трагедия Екатерины Савиновой // Рукописи не горят: Русская библиотека СВЕТОВИДА. [Б.м.], [б.г.]. Режим доступа: <http://www.svetovid.org/st/savin.htm>, свободный.

<sup>28</sup> *Postman N.* Amusing Ourselves to Death. New York [u. a.], 1985. P. 89.

<sup>29</sup> *Талочкин Л. П.* Указ. соч.

<sup>30</sup> *Иванов Вяч.* Указ. соч.

<sup>31</sup> Власть и художественная интеллигенция: документы. Документы ЦК РКП (б) – ВКП (б), ВЧК – ОГПУ – НКВД о культурной политике. 1917–1953 / Под ред. А. Н. Яковлева. М., 1999. С. 38.

<sup>32</sup> *Суни Р.* Социализм, постсоциализм и нормативная модерность: размышления об истории СССР // *Ab imperio*. 2002. № 2. С. 19–54; Заочный круглый стол «Политическая история империи – политическая история нации: на пути к синтетическому методу?» // Там же. С. 89–133; Редакционная статья. Парадоксы имперской модерности // *Ab imperio*. 2002. № 4. С. 7–11; *Кадио Ж.* Как упорядочивали разнообразие: списки и классификации национальностей в Российской империи и в Советском Союзе (1897–1939 гг.) // Там же. С. 177–207; Редакционная статья. Размышления над теоретическими аспектами культурного и лингвистического поворота в изучении советского общества // *Ab imperio*. 2002. № 3. С. 209–213; *Байрау Д.* Большевицкий проект как план и как социальная практика // Там же. С. 353–385 и др.

<sup>33</sup> Проблемы философии истории: традиция и новация в социокультурном процессе. М., 1989. С. 8–9.

<sup>34</sup> *Швейцер А.* Культура и этика. М., 1973. С. 49, 69.

## Литература

1. *Бодрийяр Ж.* Америка. СПб: Владимир Даль, 2000.
2. *Бодрийяр Ж.* Реквием по масс-медиа // Поэтика и политика. М., 1999.
3. *Бородкин Л. И.* Информационные технологии для историков: Учебное пособие / Отв. ред. Л. И. Бородкин. М.: МГУ. 2006.

4. Власть и художественная интеллигенция: документы. Документы ЦК РКП (б) – ВКП (б), ВЧК – ОГПУ – НКВД о культурной политике. 1917–1953 / Под ред. А. Н. Яковлева. М.: МФД, 1999.
5. *Дибор Г.* Общество спектакля. М., 2000.
6. *Кириллова Н. Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2006.
7. *Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Неофициальное искусство в СССР 1950–80-х гг.: Учебно-методические материалы. М.: РГГУ, 2005.
8. *Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Культурная элита в советском идеологическом проекте 1920–80-е гг.: Учебно-методические материалы. М.: РГГУ, 2006.
9. *Лапин Н. И.* Социокультурная трансформация // Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты: Энциклопедический словарь. М.: Формация, 2001.
10. *Басовская Н. И., Красовицкая Т. Ю., Хохлов В. А.* Советская повседневность 1920–1960-х гг.: мифология и социальные практики: Учебно-методические материалы. М.: РГГУ, 2007 (в печати).
11. Заочный круглый стол «Политическая история империи – политическая история нации: на пути к синтетическому методу?» // *Ab imperio*. 2002. № 4.
12. *Колосов А. В.* Социологическая реконструкция визуальных образов в средствах массовой коммуникации. М.: Гуманитарий, 2003.
13. *Магидов В. М.* Кинофотодокументы в контексте исторического знания. М.: РГГУ, 2005.
14. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека. М., 2003.
15. *Маклюэн М.* Галактика Гуттенберга. Сотворение человека печатной культуры. Киев, 2003.
16. *Мастерман Л.* Обучение языку средств and Media: UNESCO & NORDICOM // Специалист, 1993. № 4. С. 22–23.
17. *Назаров М. М.* Массовая коммуникация и общество. М.: Аванти Плюс, 2004.
18. *Осин А. В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Издательский сервис, 2004.
19. Проблемы философии истории: традиция и новация в социокультурном процессе. М., 1989.

20. *Хохлов В. А.* Концептуальные подходы к созданию систем электронных ресурсов в гуманитарных университетах. Взгляд историка // Новый исторический вестникъ (в печати).

21. *Уолл А.* Как они пишут: о навыках письменной речи у студентов высших учебных заведений // Отечественные записки. 2006. № 30. С. 204.

22. *Швейцер А.* Культура и этика. М., 1973. С. 49, 69.

23. *Dunkan B.* Media Literacy Resource Ontario, Publications Branch, of Queen's Guide. Toronto: Ministry of Education of Printer, 1989.

24. *Feilitzen C.* Media Education. Children Behavioral Sciences. [S. l.], 2001.

25. *Luhmann N.* The Reality of Mass Media. Cambridge [u. a.]: Polity Press, 2000.

26. Media Education. Paris: UNESCO, 1984.

27. *Postman N.* Amusing Ourself to Death. New York [u. a.]: Penguin Books, 1985.

28. *Williams R.* Television. Technology and Cultural Form. London; New York: Routledge, 2003.

### Мультимедийные ресурсы

29. *Талочкин Л. П.* «Я знал их всех» [электронный ресурс] / Н. И. Басовская, В. А. Рошаль, Т. Ю. Красовицкая, В. А. Хохлов. М.: РГГУ, 2005.

30. *Иванов Вяч.* «Мы были странным исключением» [электронный ресурс] / Н. И. Басовская, В. А. Рошаль, Т. Ю. Красовицкая, В. А. Хохлов. М.: РГГУ, 2006.

31. *Кнабе Г. С.* «...Слышать шепот времени» [электронный ресурс] / Н. И. Басовская, В. А. Рошаль, Т. Ю. Красовицкая, В. А. Хохлов. М.: РГГУ, 2007.

*С. П. Лавлинский*

## О ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ПРАГМАТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

«...существование достигает слова, смысла, рефлексии лишь путем непрерывной интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры; существование становится самим собой – человечески зрелым существованием, лишь присваивая себе тот смысл, который заключается сначала «вовне», в произведениях, установлениях, памятниках культуры, где объективируется жизнь духа»

*П. Рикер*<sup>1</sup>.

В сфере социокультурных практик о герменевтической традиции всякий раз вспоминают, когда возникает потребность очертить реальные или вероятностные границы межпредметных сфер, внутри которых намечаются траектории продуктивного диалога о методологии современной науки и образования, проблемах знания, понимания, рефлексии. Наконец, о гуманитарных технологиях как алгоритмах создания и рецепции текстов различной культурной модификации, а также «правилах» проектирования «коммуникативного события встречи двух и более сознаний», которое, по словам В. И. Тьюпы, «видится онтологической осью жизни, поскольку принадлежит в равной мере внешнему и внутреннему мирам – при всей их взаимонепроницаемости друг для друга»<sup>2</sup>.

Однако в сферах социокультурной прагматики (институциях среднего и высшего основного, а также дополнительного образования, бизнес-тренинговом сообществе

и т. п.), выходящих или стремящихся выйти за пределы привычных и устойчивых – «манипулятивно-знаниевых» – представлений о значении гуманитарной науки и образования в современном обществе, содержание и смысл понятия «герменевтика» зачастую оказываются слабо от-рефлектированными, а обращение к герменевтической проблематике иногда интерпретируется гуманитарными технологами (особенно в бизнес-тренинговом сообществе) как необоснованный теоретический «довесок». Подобного рода реакции объясняются, во-первых, недостаточным междисциплинарным опытом обсуждений многообразных процессов *прагматики понимания* в отечественной научной и образовательной традиции. Во-вторых, поверхностным вниманием к рецептивной проблематике, вопросам анализа и интерпретации, с одной стороны, культурных текстов различной модификации, с другой – феноменов актуального речевого поведения в социокультурном пространстве. В-третьих, непониманием той роли, которую герменевтическая прагматика могла бы сыграть в гуманитарно-технологическом развитии образовательных институций и частных социальных практик.

Вместе с тем частотность употребления понятия *герменевтики* в научных дискурсах последних лет свидетельствует о нарастающем интересе к всестороннему осмыслению «познавательно-понимающих» вопросов как в узко предметных, так и в широких научно-образовательных и гуманитарно-технологических контекстах. Чем объясняется этот интерес?

Как предполагают некоторые современные исследователи, на рубеже XX–XXI вв. наметилось определенное редуцирование парадигматической оси постмодернистской культуры «тотального недоверия» и иронии<sup>3</sup>. В своих

крайних проявлениях постмодернизм как мировоззренческая и поведенческая установка стимулировал нарочито игровое – в основе своей *без-ответное* – самовыражение одинокого сознания, «инфицированного» самодостаточностью позиционируемого нигилизма. К сожалению, некоторые институты отечественного образования продолжают подпитывать этот нигилизм, предлагая школьникам и студентам вместо компетентностных и ответственных действий «упаковки» «необходимых в жизни знаний», сводя на нет осмысленность какой бы то ни было социальной деятельности, подпитывая двойную мораль, по логике которой субъект обучения вынужденно соотносит в сознании «правду науки» и «правду иронии», отдавая предпочтение последней.

И все же закономерной особенностью сегодняшнего состояния гуманитарной культуры являются не социальные феномены «истребления образованного человека», а почти незаметная смена этапа накопления «мозаичной» информации во всем ее эклектичном многообразии *эпохой «всеобщей герменевтики»* (Г.-Г. Гадамер). Последняя определяется, во-первых, тенденциями распространения и развития *культуры понимания*, разработками и осмыслением социокультурных практик освоения «инаковых» представлений о мире, раскрывающих креативные ресурсы отдельного человека и социальных сообществ; во-вторых, взаимозависимостью многомерных форм и содержаний осмысленной деятельности, преодолевающей симулятивность задаваемых извне и неотрефлексированных дискурсивных и поведенческих матриц.

Известный американский философ, теоретик постмодернизма Р. Рорти, разрабатывая методологические основания интерпретации эпохи «политического неопрагма-

тизма», обращался именно к традициям филологической и философской герменевтики. При этом Р. Рорти намеренно расширял теоретический смысл этого понятия. Вслед за П. Рикером он выводил герменевтику за границы сугубо филолого-философских приемов работы с текстами прошлого и включал ее в сферу актуальных социокультурных практик. По мысли Р. Рорти, герменевтика позволяет эксплицировать «истинную выгоду человека». Ее область – не отвлеченные спекуляции, а сфера *тотальной прагматики – социального поведения, ориентированного на коммуникативную культуру и понимание Другого*<sup>4</sup>.

Теория и методология герменевтической деятельности в социокультурном контексте детально обсуждаются в лекции П. Рикера «Герменевтика и метод социальных наук»<sup>5</sup>. Философ рассматривает совокупность социальных наук с точки зрения конфликта методов, местом рождения которого является теория текста. Под текстом, следуя структуралистской и рецептивно-эстетической традиции, П. Рикер понимает объединенные или структурированные формы дискурса, «зафиксированные материально и передаваемые посредством последовательных операций прочтения»<sup>6</sup>.

Как и Р. Рорти, П. Рикер рассматривает герменевтику прежде всего в качестве *всеобъемлющего учения о связи человека с миром*, а не как сферу узко-эпистемологическую, ограничивающуюся исследованием методологии гуманитарных наук или разработками филологических техник истолкования текстов. При таком подходе *понимание* («наука о человеке») уже не противопоставляется способу *объяснения* («наукам о природе»), как это было принято в классической герменевтике. Осуществив в работе «Конфликт интерпретаций»<sup>7</sup> герменевтическую прививку фено-

менологии и структуралистскую прививку герменевтике, П. Рикер выводит из современного социокультурного опыта принципиальную практическую связь, во-первых, между способами *понимания* и *объяснения*, во-вторых, между «*герменевтикой текста*» и «*герменевтикой социального действия*». «В самом деле, – отмечает П. Рикер, – если возможно в общих словах определить социальные науки как науки о человеке и обществе и, следовательно, отнести к этой группе такие разнообразные дисциплины, которые располагаются между лингвистикой и социологией, включая сюда исторические и юридические науки, то не будет неправомочным по отношению к этой общей тематике распространение ее на область практики, которая обеспечивает взаимодействие между индивидуальными агентами и коллективами, а также между тем, что мы называем комплексами, организациями, институтами, образующими систему»<sup>8</sup>.

С точки зрения П. Рикера, принципиальное значение имеет действие, принимаемое в качестве оси в отношениях между социальными науками, поскольку оно требует предпонимания, «сопоставимого с предварительным знанием, полученным в результате интерпретации текстов»<sup>9</sup>. По мнению философа, действие может быть прочитано и интерпретировано, а значит, рассмотрено как особого рода *социокультурный текст*. «Действие, – подчеркивает П. Рикер, – несет в себе изначальное сходство с миром знаков в той мере, в какой оно формируется с помощью знаков, правил, норм <...> Действие является преимущественно деянием говорящего человека». И деяние это имеет символический характер, поскольку оно, прежде чем стать доступным для внешней интерпретации, «складывается из внутренних интерпретаций самого действия;

в этом смысле сама интерпретация конституирует действие»<sup>10</sup>.

Особенно интересными и важными для современной социокультурной ситуации представляются мысли П. Рикера о переходе от «текста-текстуры действия – к тексту, который пишется этнологами, социологами на основе категорий, понятий, объясняющих принципов, превращающих их дисциплину в науку»<sup>11</sup>. Но этому этапу перехода всегда предшествует уровень, который философ называет «одновременно пережитым и значащим; на данном уровне осуществляется понимание культурой себя самой через понимание других»<sup>12</sup>. Способом и формой такого понимания выступает открытая коммуникация, диалог, в процессе которого возникает связь между отдельным субъектом, его разработанной символической системой и «той системой, которую ему преподносят, представляя ее глубоко внедренной в сам процесс действия и взаимодействия»<sup>13</sup>.

Социальное действие говорящего субъекта имеет принципиально интеллигибельный характер. Говорить о действии (о своем собственном действии или о действиях других), по П. Рикеру, значит сопоставлять такие понятия и обозначаемые ими явления, как «цель (проект), агент, мотив, обстоятельства, препятствия, пройденный путь, соперничество, помощь, благоприятный повод, удобный случай, вмешательство или проявление инициативы, желательные или нежелательные результаты»<sup>14</sup>. Социокультурная практика, какая-либо гуманитарная технология получает, таким образом, возможность интерпретироваться подобно тому, как интерпретируются в традиционной герменевтике тексты: «...действия, как и книги, – говорит П. Рикер, – являются произведениями,

открытыми множеству читателей. Как и в сфере письма, здесь то одерживает победу возможность быть прочитанными, то верх берет неясность и даже стремление все запутать. Итак, ни в коей мере не искажая специфики практики, можно применить к ней девиз герменевтики текста: больше объяснять, чтобы лучше понимать»<sup>15</sup>.

Из утверждений П. Рикера явственно следует, что взаимосвязь «герменевтики текста» и «герменевтики социального действия» требует создания единого *социально-смыслового пространства*, таких гуманитарных технологий, которые будут ориентированы как на запуск интерактивного механизма освоения культурных текстов различных модификаций, так и на разработку алгоритмов постижения коммуникативной специфики «текста социального поведения». Основой подобной взаимосвязи может стать технологический синтез теоретических знаний, социально-практического (опытного) *соучастного поведения* и рефлексивно-исследовательской деятельности.

Очевидно, «открытая» гуманитарная технология, ориентирующаяся на герменевтическую прагматику, вольно или невольно противостоит традиционным образовательным технологиям («закрытым», «инерционным», манипулятивным) и включает в коммуникативное событие «третий элемент» – культурный текст (кинофильм, рекламный ролик, театральный спектакль, литературное произведение, научную статью, философский трактат и т. п.).

Особый акцент здесь делается на концептуально-технологических основаниях вхождения участников коммуникации в диалог с «большой культурой», которая, по мнению теоретиков новейшего «креативного менеджмента»<sup>16</sup>, является частью «несущей конструкции»

социальных сообществ и способствует самоактуализации субъекта, порождению новых смыслов, эстетизации среды, развитию творчества во всех сферах деятельности. Понимание культурного текста, реализующееся таким образом, ведет к постижению смысла инаковости «чужой» мысли, «чужого» способа сознания, расширяющего горизонты экзистенциального видения реальности. Вместе с этим понимание культурного текста – «интеллигибельный костыль» (М. К. Мамардашвили), смыслодеятельностный инструмент, посредством которого субъект проходит социокультурную инициацию и преодолевает имеющиеся дефициты как личностной, так и профессиональной идентичности.

Заметим, что речь в данном случае идет об образовательных пространствах самого разного типа. Коммуникативные события, связанные с процессом понимания культурного текста, могут осуществляться в школьных и студенческих аудиториях в рамках учебных курсов, в разновозрастных группах институтов дополнительного образования, на семинарах-тренингах корпоративных сообществ... Разумеется, в каждом конкретном случае гуманитарный технолог должен выстраивать особую логику постижения смысла рассматриваемого текста. Однако подобная логика опирается на эксплицированную в сознании технолога герменевтическую стратегию. Попробуем представить один из ее возможных вариантов, отражающих общую траекторию герменевтической коммуникации, посвященной прояснению смысла литературного произведения<sup>17</sup>.

«Наивное» восприятие собеседников, предварительное понимание (предпонимание) «чужого» высказывания, фиксируемое в начальных репликах, как правило, подготавливают условия для решения задач собственно герме-

невтического и эстетического анализа. М. М. Бахтин выделял три основные задачи эстетического анализа. Первая задача: «Понять эстетический объект в его чисто художественном своеобразии». В данном случае рефлексирующий читатель должен обнаружить содержание собственного созерцания и переживания (его-то ученый и называет *эстетическим объектом*), выявляя смысловые горизонты собственного восприятия. «Далее, – писал М. М. Бахтин, – эстетический анализ должен обратиться к произведению в его первичной данности и понять его совершенно независимо от эстетического объекта: эстетик должен стать геометром, физиком, анатомом, физиологом, лингвистом». Третья задача: «понять внешнее материальное произведение (т. е. текст – организованный определенным образом речевой материал. – С. Л.), как осуществляющее эстетический объект, как технический аппарат эстетического свершения»<sup>18</sup>. Последняя задача решается лишь на основе рефлексии эстетического объекта и понимания законов функционирования произведения как смыслового целого. Сформулированные задачи последовательно соотносятся с тремя основными стадиями коллективной читательской деятельности: «выведение на поверхность» и осмысление в ситуации диалога представлений о художественном мире произведения; детальное рассмотрение, анализ «материальной данности» произведения; корреляция показателей предыдущих стадий деятельности и выход, фиксируемый в устных и письменных интерпретациях, на понимание произведения как культурного феномена.

Отмеченные стадии смыслодеятельности, в свою очередь, соотносятся с тремя основными этапами читательской коммуникации. Выделим их: 1) *предпонимание или первоначальное самоопределение читателей*; 2) *анализ*

*структуры текста или освоение «чужого» языка автора; 3) интерпретация произведения как целостного художественного высказывания или решение проблем «герменевтического круга».*

Основными жанровыми показателями коммуникации в сообществах читателей являются, во-первых, *рецептивная и герменевтическая интерсубъектность*, во-вторых, *интерсубъектность процесса постижения законов структурной организации культурного текста*.

Попытаемся рельефно обозначить некоторые признаки выделенных этапов.

На первом этапе для гуманитарного технолога (или – тьютора) особый интерес представляют начальные читательские впечатления и мнения о «внутреннем мире» произведения. На диалогической поверхности прорастают еще не оформившиеся «кажимости» самостоятельных толкований прочитанного. Поэтому начальный этап освоения культурного текста мы определили в русле герменевтической традиции как этап предпонимания. На основе многообразных и зачастую неожиданных наблюдений участников коммуникации прорывается «хоровая» стихия вопросов-удивлений-предпониманий. В них опытному тьютору необходимо увидеть зачатки будущих «гипотез смысла», требующих детальной проверки в ходе анализа.

Читатели восстанавливают в воображении отдельные фрагменты «вторичной реальности» и соотносят их со своими внутренними переживаниями. Они как бы еще раз, повторно, «проживают» жизнь, уготованную герою автором. Освоение содержательной стороны произведения на этой стадии во многом «мерцательно» и не прояснено. Вместе с этим содержание эстетической деятельности, не-

смотря на приблизительность показателей первоначального восприятия, позволяет определить герменевтическую основу дальнейшего исследования. В процессе общения читатели вольно или невольно (все зависит от конкретной ситуации) с помощью тьютора объективируют эстетические «кажмости» своего восприятия, а, как заметил в свое время Д. С. Лихачев, «в изучении собственного субъективизма <...> путь к объективности»<sup>19</sup>. Именно поэтому этап предпонимания мы считаем этапом начального самоопределения читательского сообщества.

Коммуникативно-образовательная ситуация в данном случае есть ситуация принципиально герменевтическая. «Немой» читатель словно пробуждается, распаковывает сознание, извлекая из него вовне цепочку вопросов: «Я что-то понял, но *что?*», «А так ли я понял, как этого хотел автор?», «А почему мое понимание этого эпизода (или всего произведения) отличается от понимания учителя и моего соседа по парте?», «Почему, чем больше узнаешь о произведении, тем больше возникает новых вопросов о смысле изображенного?» и т. п. Таким образом, читатель учится рефлексировать, диалогически соотносить в сознании предшествующий эстетический опыт с настоящим, только что приобретенным. Поскольку рефлексия, по словам Дж. Локка, это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления»<sup>20</sup>, читатели становятся более требовательными к высказыванию собственной точки зрения и позициям собеседников. Сотрудничество собеседников происходит в зоне повышенной читательской рефлексии.

Выстроенный тьютором «костяк» общения, заранее намеченные исследовательские повороты, цели и задачи анализа наполняются конкретным смыслом первых чита-

тельских реакций, а схематизм и заданность структуры анализа «оживают» в контексте одного-единственного, в идеале неповторимого диалога. Совместными усилиями участники герменевтической коммуникации выстраивают эвристическую интригу, представляющую собой лабиринт, в котором расставлено множество «ловушек», а каждый отдельный «ход» может пересечься с соседними. Поиски центрального (-ых) пути (-ей) становятся одновременно и поисками способа его (их) нахождения. Приключения, подстерегающие искателей смысла, внутренне отражают приключения, пережитые читателями в мире «вторичной реальности», и позволяют увидеть последние извне как «целостность эстетического *знания-переживания*», особого рода «слиянность темы и читательской “взволнованности”»<sup>21</sup>.

Диалог на этапе предпонимания осуществляет себя как особого рода *онтологическое приключение*, природа которого, по мысли Г.-Г. Гадамера, «прерывает привычный ход вещей», «разрывает обусловленность и притупленность видения» обычной жизни и «отважно врывается в область неизведанного»<sup>22</sup>. Метафорическое определение способа рассмотрения содержания эстетической деятельности как особого рода приключения в контексте герменевтической традиции конкретизируется через смежное понятие *переживание*. Последнее, по замечанию Г. Зиммеля, концентрирует в себе не только образ и представление, как при познании, но и момент самого жизненного процесса, представленного в качестве исключительного момента-испытания. Развивая аналогию Г. Зиммеля, отмечавшего, что во всяком переживании есть нечто от приключения, Г.-Г. Гадамер писал: «...определением художественного произведения можно считать его свойство ста-

новиться эстетическим переживанием». Это означает, что переживающий внезапно «вырывается из последовательности своей жизни, но одновременно с этим ему указывается связь со всей целостностью его бытия»<sup>23</sup>. Одним словом, герменевтическое поведение читателя, как и приключение авантюрного героя, рождается, по мысли М. М. Бахтина, «невольно и наивно, а следовательно, не для себя, а для другого, для которого оно становится созерцаемой ценностью <...> ценной формой, а смысл содержанием»<sup>24</sup>.

Образ переживания-приключения формируется в процессе диалога читателей путем повторного «переживания пережитого». «Свое» переживание-знание («объективированный» образ переживания-приключения) сталкивается с «чужим», определяя эмоционально-ценностный диапазон различных вариантов предварительного понимания одного и того же культурного текста. Читатели интуитивно обнаруживают архитектурные (эмоционально-ценностные) формы, создающие единство содержания пережитого, которые являют собой «ценностное уплотнение мира» вокруг изображенного в произведении человека – «ценностного центра художественного видения» (определения М. М. Бахтина).

Рассмотрение объективной данности текста, тех композиционных форм, которые выполняют «архитектоническое задание», – доминанта смыслодеятельности на *аналитическом этапе*. Вместе с опытным тьютором, владеющим определенными инструментами анализа, но не навязывающим своего авторитарного понимания прочитанного, участники коммуникации намечают герменевтический горизонт поиска ответов на поставленные вопросы. В ходе анализа структуры текста этот горизонт

то приближается, то отдаляется в зависимости от типа выделенных задач и предшествующего опыта участников диалога.

*Анализ* как один из основных методов познания всегда предполагает переход от стихийно целостного, непосредственного восприятия культурного текста (в данном случае – литературного произведения) к мыслительному вычленению отдельных его уровней и частей, к «изолированному рассмотрению и фиксированию их свойств в знании»<sup>25</sup>. Структура культурного текста выступает здесь в качестве объекта исследования: текст можно разбивать на элементы, описывать, сопоставлять и сравнивать с другими текстами и т. д. Анализ помогает читателям ответить на вопросы: «Как устроен текст?», «С какой целью текст построен *так*, а не иначе?» и т. п. Решение этих вопросов в той или иной степени всегда связано с «расшифровкой» загадок читательского понимания (или непонимания), которое в ходе анализа, встрече-столкновении голосов читателей, их исследовательских позиций становится более глубоким, обоснованным и в определенной мере доказуемым. С психологической точки зрения анализ представляет процесс мыслительных действий со множеством взаимосвязанных формально-смысловых «микрочастиц» текста.

Разумеется, при освоении объективной данности текста существует опасность «снятия» всех первоначальных «кажимостей», возникших в читательском восприятии на этапе предпонимания, – опасность, связанная с исключением читателя из активно-диалогического общения с другими – автором и собеседниками-читателями. Однако она преодолевается при двух условиях. Во-первых, участникам гуманитарной коммуникации необходимо видеть и осознавать границы «объектного», «умерщвляющего» анализа, которые, по мысли М. М. Бахтина, аналитик

не должен переступить. Во-вторых, нужно учесть в своей деятельности следующее методологическое положение А. П. Скафтымова: анализ приобретает смысл и значение только тогда, когда «указывает и осознает направленность созерцания и заражения, конкретно осуществляемого лишь при *возвращении к живому восприятию самого произведения*» (курсив наш. – С. Л.), поскольку «личное переживание не противоположно общечеловеческому, ибо общечеловеческое как раз и открывается нам через глубины личного духа»<sup>26</sup>. Соблюдение этих двух условий развивает в читательском сообществе культуру «честного чтения».

Определение границ «умерщвляющего» анализа ставит проблему выявления *уровней текста*, от решения которой зависит эффективность выхода к пониманию и истолкованию произведения как целостного высказывания автора. В рецептивной эстетике, психологии и литературоведении идея многоуровневости произведения получила широкое распространение. Так, В. И. Тюпа, осмысливая «специфическую для эстетического отношения динамику переходов от субъективной данности сознания к объективной данности текста», рассматривает ее «в виде закономерной цепи *превращений* психической реальности сознания... в знаковую реальность и обратно»<sup>27</sup>. Выделенная «динамика превращений» позволяет лучше разобраться в природе читательского понимания на данном этапе герменевтической коммуникации. Абстрагируясь от результатов собственного восприятия, но вместе с тем удерживая в сознании выявленные ранее смыслы изображенных и пережитых событий, читатели под руководством тьютора производят дифференциацию эстетического объекта. Прежде всего они выделяют в нем два уровня: сюжетный и композиционно-речевой.

На сюжетном уровне текст представляет собой «ряд участков, характеризующихся «единством времени», «единством места» (пространства) и «единством действия» (ролевого состава действующих лиц)»<sup>28</sup>. Коммуникативная инициатива читателей направлена в данном случае на выделение в тексте определенных художественных форм изображения и осмысления действительности. К ним относятся образы пространства и времени, сюжетные схемы и мотивы, различные типы и функции персонажей. Обнаружение этих форм помогает читателям определить типологическую систему художественных *кодов* культурного текста. Как отмечали структуралисты, знание кода как совокупности правил и ограничений, особого «подъязыка» (Ю. М. Лотман) художественного построения позволяет читателю адекватно интерпретировать получаемую в дальнейшем эстетическую информацию. Невыявленность же кодовой системы или ее подмена другой создаст препятствия в читательском сознании, порождая квазигерменевтическую ситуацию «понимания без понимания».

На этапе предпонимания сознание читателей кодовую систему культурного текста улавливает интуитивно. На аналитическом этапе формы изображения действительности выделяются и осмысливаются в процессе совместной исследовательской деятельности. В дальнейшем они «оседают» в сознании и становятся специфическими формами мышления, то есть *понятиями*. «Все эти понятия, – пишет Н. Д. Тамарченко, – будучи средством упорядочивания и осмысления конкретных художественных фактов и впечатлений, постепенно складываются в систему, в привычный и практически полезный научный “язык”. Поэтому они окажут обратное формирующее воздействие на рецептивные способности читателя и его эмоциональный

мир, обогатив индивидуальный душевный и духовный опыт закрепленным в них эстетическим опытом многих поколений»<sup>29</sup>. С этого момента начинается «сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий»<sup>30</sup> снизу вверх и сверху вниз: от конкретного впечатления – к обобщенным представлениям о художественных формах изображения действительности и наоборот.

Нахождение когнитивной *области определений понятия* – одна из наиболее трудных задач гуманитарного диалога, так как, по словам Л. С. Выготского, «понятие не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а *сложный и подлинный акт мышления*, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того, чтобы понятие могло возникнуть в сознании»<sup>31</sup>.

Анализ сюжетной структуры помогает читателям ответить на часть вопросов, возникающих на этапе предпонимания. Другая же часть вопросов переключает аналитическую деятельность на осмысление композиционно-речевой организации произведения. Если в первом случае читателей более всего интересуют *загадки «рассказываемых событий»*, то во втором – *загадки «события рассказывания»* (определения М. М. Бахтина). В современном литературоведении под композицией художественного текста обычно понимается как последовательность функционально разнородных элементов структурной организации, так и специфическое «конструирование», собрание художественного высказывания из *фрагментов* – небольших отрезков речи. Единицей композиции является отдельный фрагмент текста, характеризующийся взаимозависимос-

тью субъекта высказывания и способа самого высказывания. При рассмотрении субъекта высказывания в читательском диалоге актуализируются следующие понятия: *повествователь, рассказчик, персонаж*. Знакомясь с различными способами высказывания, читатели выясняют композиционно-речевые функции *повествования, монолога, диалога, описания, сложных форм текста (дневника, писем, вставных биографий, рассказа в рассказе и т. п.)*. В целом же анализ композиционно-речевой структуры помогает читателям не только определить «внешние (начало, конец, деление на главы) и внутренние (фрагментарность) границы текста как высказывания, складывающегося из членящих его и соподчиненных ему фрагментарных высказываний», но и зафиксировать в сознании *точки зрения* говорящих на изображенные события. Как справедливо заметил В. И. Тюпа, «уровень композиции – своего рода “зеркальное отражение” сюжетного слоя». Действительно, «если при “изолированном” созерцании сюжета... импульс сопереживания перевешивает импульс сотворчества, то при сосредоточении на композиции <...> наоборот»<sup>32</sup>.

На аналитическом этапе гуманитарного диалога перед тьютором стоит сложная задача. В каждом отдельном случае он должен знать, к какому аспекту художественного текста относится тот или иной вопрос читателей. Только благодаря этому он выстроит вместе с остальными участниками коммуникации цепочку проблемных вопросов, на определенной стадии анализа программирующих поисковую деятельность, но не исключаящую читателей из интуитивно-творческой стихии общения.

При диалогическом подходе к произведению технологическая программа тьютора, предварительно разработан-

ная, не отменяет читательских наблюдений и вопросов, а наоборот, в них остро нуждается. Группа читателей собирает эти наблюдения, вопросы, отдельные суждения, оценки в, так сказать, герменевтическую «копилку». У читательского сообщества появляется реальная возможность преодолеть две крайности монологического типа общения, характерного для традиционной образовательной коммуникации: читательское своеволие индивидуально-замкнутых сознаний и коллективное усвоение заранее «найденной» и «принесенной» организатором диалога трактовки произведения. Читатели общаются друг с другом на границе двух зон: зоны применения обнаруженного способа анализа и зоны возможных отклонений от него. Критерии же определения границы вырабатываются в ходе обсуждения, когда ответ на возникший вопрос не закрывает проблемность герменевтической ситуации, а порождает новые вопросы, продлевающие «детские минуты недоумения» (Л. Н. Толстой), – естественное стремление читателей «наконец-то понять» смысл произведения.

Современными эстетиками, литературоведами и психологами неоднократно высказывалась мысль о том, что музыкальное исполнительство при известном допущении можно представить в качестве рецептивной модели. В процессе импровизации-чтения реципиент как бы интерпретирует готовую партитуру – текст художественного произведения. Если развить эту аналогию, то диалогический тип общения читателей можно уподобить герменевтическому событию превращения «партитуры» в «музыку», а диалог читателей – импровизации на «заданную тему». Помимо партитуры текста произведения для тьютора важное методическое значение приобретает «метапартитура» – парадигматическая схема, задающая последовательность эта-

пов и уровней анализа, «оживающая» каждый раз лишь в условиях «открытой» коммуникации – совместного спонтанного «исполнительства».

С технологической точки зрения, в диалоге читателей происходит *герменевтический скачок*, преодолевающий традиционно-монологическую «зияющую пустоту» между анализом как рациональным методом познания структуры текста и интерпретацией как интуитивным способом понимания смысла произведения. Он заполняет ее реальными репликами живых собеседников. Освоение культурных текстов, таким образом, *персонафицируется*. Следует помнить, что персонафикацию ни в коей мере нельзя смешивать с субъективизацией: в персонафикации, – подчеркивал М. М. Бахтин, – пределом является не я, «но я во взаимоотношении с другими личностями, то есть я и *другие*»<sup>33</sup>.

На первых выделенных нами этапах гуманитарной коммуникации кажущаяся случайность реплик, «своевольное» построение герменевтического «горизонта ожиданий» как на сюжетном, так и на субъектном (композиционно-речевом) уровнях художественного целого, незаметно продвигает интерпретаторов от предпонимания, насыщенного удивлением и непониманием, через анализ к постижению законов построения произведения. На последнем этапе диалога смыслодеятельность концентрируется на решении проблемы «герменевтического круга»: «кажущести» читательского восприятия, уже-рассмотренные элементы текста предстоит соотнести с художественным целым. Разумеется, речь в данном случае идет не о механическом соединении предпониманий читателей с данными объективного анализа, а о творческом, сознательном (или приближенном к сознательному) стремлении читателей обнаружить, истолковать смысл произведения

в каждой его части, понять «внешнее материальное произведение как осуществляющее эстетический объект» (М. М. Бахтин). Решая проблему «герменевтического круга», читатели-собеседники попадают в зону «диалогического движения понимания», модель которого М. М. Бахтин представил так: «исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста»<sup>34</sup>.

Диалогическое движение понимания – базис для *интерпретации* литературного произведения, которая по сути своей является не воспроизведением уже известного заранее смысла, а его творческим *созиданием*. Будучи итогом смыслодеятельности, эксплицитной формой понимания, связанной с осознанием языка и системы понятий, в которых осуществляется истолкование в качестве внутреннего структурного момента понимания, интерпретация приобщает участников диалога к кругозору автора, однако никогда не исчерпывает смыслового потенциала прочитанного. Здесь лишь намечается сложный синтез «преднамеренного» и «непреднамеренного» – тех эстетических и герменевтических «показателей», которые, с точки зрения чешского литературоведа Я. Мукаржовского, взаимоосвещая друг друга, образуют внутреннее единство художественного открытия<sup>35</sup>.

В ходе дальнейшего «движения понимания», при обращении читателей к новым культурным текстам, обнаруживаются и новые смысловые аспекты уже, казалось бы, рассмотренного и проинтерпретированного произведения. Его смысл, как и смысл гуманитарного высказывания вообще, «оказывается всегда динамичным, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости»<sup>36</sup>. Определение смысловых «зон раз-

личной устойчивости», выявление типа устойчивости, зависящих от жанра произведения, от культурного возраста участников гуманитарных коммуникаций и индивидуально-неповторимого восприятия каждого читателя – одна из сложнейших задач тьютора, координирующего работу в герменевтической группе.

Между этапами предпонимания, анализа и интерпретации существуют сложные связи, не всегда позволяющие тьютору искусственно отделить один этап от другого четкой демаркационной линией. Однако нельзя не учитывать своеобразие смыслодеятельностных доминант на отдельных стадиях диалога, так как в каждом конкретном случае коммуникация нацелена на рассмотрение особых «граней» собственных переживаний читателей и специфических сторон культурного текста. Если смыслодеятельность ограничивается рамками только одного этапа коммуникации, то она дает на этапе предпонимания «пустую бездуховность», на этапе анализа – «пустые разговоры», а на этапе интерпретации – «пустую декларативность»<sup>37</sup>. Соответственно, «герменевтического круга» не образуется, снижается потенциал творческой рефлексии, а гуманитарная коммуникация саморазрушается.

Две стороны деятельности тьютора – диалогическое отношение к высказываниям читателей и диалогическое отношение к культурному тексту – различны по своей природе и герменевтическому эффекту. Но в контексте диалогического общения они тесно связаны и взаимообуславливают друг друга, определяя «маршруты» развивающегося понимания. М. М. Бахтин и Г.-Г. Гадамер постоянно подчеркивали, что всякое конкретное понимание в действительной речевой жизни субъекта принципиально активно. Инициативность понимания, во-первых, опосредуется

предметом, о котором идет речь, во-вторых, разнообразными оценками этого предмета. Настоящее понимание всегда входит в «упругую, часто трудно проницаемую среду других чужих слов о том же предмете, на ту же тему»<sup>38</sup>. Поэтому любое индивидуальное высказывание становится личностным и экспрессивно окрашивается только в процессе живого взаимодействия с этой средой.

«Чудо понимания», являющееся одновременно «чудом взаимопонимания» субъектов культуротворческой деятельности, по справедливому замечанию Г.-Г. Гадамера, заключается не в том, что души таинственно сообщаются между собой (хотя элемент «колдовства», с точки зрения философа, в понимании всегда присутствует), а в том, что они причастны к общему для них смыслу<sup>39</sup>. Понимаемое, приобщаясь к предметно-экспрессивному кругозору понимающего, всегда неразрывно слито с мотивированным возражением или согласием. Поэтому и М. М. Бахтин, и Г.-Г. Гадамер одну из центральных задач своих исследований видели в рассмотрении вопросно-ответного характера всякого настоящего понимания. При этом Г.-Г. Гадамер акцентировал особое внимание на *сущности вопроса*, М. М. Бахтин – на *сущности ответа*. Их основные герменевтические положения имеют принципиальное теоретическое и технологическое значение для обоснования деятельности тьютора в герменевтическом сообществе.

Чтобы убедиться в чем-либо на собственном опыте, необходимо обладать тем, что Г.-Г. Гадамер называет «активностью вопрошания». Открытость или видение истинных проблем характеризует и сущность читательского опыта. Он, как правило, определяется структурой вопроса, форма которого «обретает завершенность в некой радикальной негативности: в знании незнания». Именно зна-

менитое Сократово «ученое неведение» раскрывает, по Г.-Г. Гадамеру, высокие достоинства вопрошания<sup>40</sup>. Сущность вопроса, по Гадамеру, проявляется прежде всего в том, что вопрос имеет смысл, то есть направление, «в котором только и может последовать ответ, если этот ответ хочет быть осмысленным, смыслообразным». Вопрос намечает определенную перспективу понимания, вскрывая подлинное «бытие опрашиваемого»<sup>41</sup>. Ответ, чреватый новым знанием, приобретает смысл только в контексте поставленного вопроса, приближающего участников диалога к прояснению самой «сути дела». Однако прояснение «сути дела» не снимает проблемы понимания, а существенным образом усложняет его структуру, «раскрывая спрашиваемое в его проблематичности»<sup>42</sup>. Эти размышления немецкого философа соотносятся с известным высказыванием М. М. Бахтина: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»<sup>43</sup>.

С этой точки зрения любой анализ культурного текста есть анализ проблемный и другим быть не может, поскольку беспроблемность однонаправленного знания вообще лишает всякого смысла как способ его приобретения, так и само знание. Отсутствие подлинного смысла характеризует те психолого-педагогические вопросы, своеобразная сложность и парадоксальность которых заключается в том, «что они представляют собой вопросы без действительно спрашивающего и действительно спрашиваемого»<sup>44</sup>.

Постановка и последовательное решение герменевтических задач возможны лишь в случае отказа тьютора от «готовых», сложившихся до начала спонтанной смыслодеятельности и в значительной степени окончательных представлений о культурном тексте. Разрушив «тихую

гладь распространенных мнений», читатели-собеседники уже не смогут более уклоняться от собственных вопросов. Понять культурный текст можно, лишь разобравшись в тех вопросах, которые будоражат сознание общающихся читателей. Герменевтическая проблема гуманитарного диалога смыкается здесь с проблемами собственно филологическими, так как каждый из прозвучавших вопросов участников коммуникации требуется соотнести с конкретными аспектами произведения и с проблемами психологического характера, поскольку «искусство вопрошания» реализуется в коллективной деятельности читателей как «искусство спрашивания-дальше, то есть как искусство мышления»<sup>45</sup>. Филологическая и психологическая стороны деятельности читателей обретают единство только в ходе динамического движения развивающегося понимания участников гуманитарного общения.

Тьютор, чье сознание «бомбардировано» вопросами читателей, в понятии «вступление-в-беседу с текстом» обязательно обнаружит «нечто большее, чем простую метафору»<sup>46</sup>. Конкретизируя одно из герменевтических положений Г.-Г. Гадамера в контексте интересующей нас проблемы, заметим, что грамотно поставленный вопрос возвращает в живое «сейчас» диалога читателей из отчуждения не только произведение, «пере-данное нам в литературной форме», но и реальных читателей, с «участным» мышлением и сознанием которых имеет дело координатор гуманитарных коммуникаций. Возделываемое в ситуации диалога «общее поле говоримого» никогда не является утверждением одного мнения в противовес другому или простым сложением мнений. Преодолевается, таким образом, «неспособность к разговору», о которой писал Г.-Г. Гадамер<sup>47</sup>. В диалоге, как и в понимании вообще, преобразует-

ся каждый говорящий, поэтому значимыми становятся вопросы и ответы всех его участников.

Определяя процесс коммуникации читателей с произведением как особого рода диалогическое событие, М. М. Бахтин подчеркивал, что оценочный момент в понимании, степень его глубины и универсальности по-настоящему созревают лишь в *ответе*. Он создает почву для понимания, активную и заинтересованную подготовку для его осуществления. Понимание и ответ всегда диалектически взаимосвязаны, слиты и обуславливают друг друга. Установка отвечающего, как и говорящего вообще, является, по М. М. Бахтину, «установкой на особый кругозор, особый мир слушателя, она вносит совершенно новые моменты в его слово: ведь при этом происходит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кругозоров, разных экспрессивно-акцентных систем...»<sup>48</sup>. Говорящий на собственный страх и риск должен пробиться в чужой кругозор, выстраивая свое высказывание на чужой территории, на его, слушателя, апперцептивном фоне. Высказывание-ответ говорящего, по М. М. Бахтину, всегда слагается в атмосфере уже спрошенного и уже сказанного, но «в то же время определяется еще не сказанным, но вынуждаемым и уже предвосхищаемым ответным словом. Так во всяком живом диалоге»<sup>49</sup>. Каждый новый ответ на поставленный вопрос обрастает новыми ответами, в которых, в свою очередь, созревают неожиданные вопросы, открывается иной, не замеченный ранее аспект видения развертывающейся проблемы. То, что происходит «тайно» в сознаниях читателей, в процессе диалога с собеседниками экстериоризируется, выводится вовне. Каждое высказывание *сочитателей* определяет очередной «прирост смысла» в совместной герменевтической деятельности.

Попробуем представить стратегию «вопрошания» в жанре филолого-психологической рекомендации, акцентирующей внимание тьютора на последовательности диалогических «шагов». Итак, при проектировании «вопросника» – герменевтической партитуры диалога читателей, – необходимо следующее:

- на основе выделения «точек предпонимания» – загадочных, непонятных, показавшихся странными фрагментов культурного текста – сформулировать как можно более точно интригующие читателей ключевые вопросы-«зацепки»;

- соотнести первоначальные вопросы читателей с определенными аспектами культурного текста (внутренним – предметно-событийным – миром и собственно текстом – материальным носителем смысла). Продумать последовательность (логику) вопросов и спрогнозировать вероятностные (но ни в коей мере не исчерпывающие) «гипотезы смысла» – возможные ответы читателей на уроке;

- выяснив характер соотнесенности «точек предпонимания» с основными аспектами (или одним из аспектов) культурного текста и комплексом эстетических понятий, сформулировать вопросы, логика постановки которых поможет читателям-собеседникам лучше разобраться, во-первых, в организации художественного пространства и времени, построении сюжета и целенаправленной последовательности его развертывания, особенностях системы персонажей. Во-вторых, это позволит обнаружить своеобразие речевой (субъектной) структуры произведения, специфику «внешней» композиции (логики и связи отдельных фрагментов текста друг с другом) и «внутренней» (художественно организованной последовательности точек зрения наблюдающих события или повествующих о них

лиц – повествователя, рассказчика, героя, второстепенных персонажей). Далее следует продумать вопросы, акцентирующие внимание читателей на основных формах повествования (монологам, диалогам, письмах, цитатах, снах, рассказах в рассказе и т. п.), системе повторяющихся образов, событий и ситуаций (т. е. мотивов) и природе их художественного функционирования в произведении. В ходе исследовательской деятельности потребуются связать эти вопросы с вопросами, направленными на выявление авторской позиции (т. е. авторского миропонимания). Источником вопросов в последнем случае могут стать провоцирующие восприятие читателя детали, «рифмы» образов и событий, система ценностно-смысловых оппозиций, графические маркировки (курсив, кавычки), заголовок произведения и т. п.

- наметить вопросы, – если возникает такая необходимость, – работа над которыми позволит проинтерпретировать произведение в системе интертекстуальных связей: архетипических (мифологических и фольклорных), проблемно-тематических, жанрово-родовых, историко-культурных, биографических и т. п.

Разрабатывая систему вопросов, тьютор должен стараться удерживаться в точке пересечения «методичности» с «искусством спрашивания-дальше» (Г.-Г. Гадамер), расширяющим сферу «бытийного реагирования» (М. Мерло-Понти) на культурный текст удивленных, недоумевающих читателей, с которыми *приключилось* нечто важное. Однако какими бы яркими ни были вопросы и ответы читателей, их ценность по-настоящему раскрывается только в контексте всего коммуникативного события, когда участникам общения удастся зафиксировать в сознаниях и последовательно предопределить основные этапы коллек-

тивных и индивидуальных «движений понимания». Здесь, на наш взгляд, уместным будет обратить внимание на важную герменевтическую мысль, высказанную Г. И. Богиним. «Слово “понимание”, – напоминает исследователь, – означает и процесс понимания, и стремление понять, и результат понимания, и способность или готовность понять»<sup>50</sup>. Выделенные аспекты понимания, к сожалению, часто смешиваются при обсуждении философских и психологических проблем понимания. Очевидно, что на разных стадиях гуманитарной коммуникации тьютор имеет дело с различными аспектами читательского смыслообразования. Очевидно и то, что наиболее сложным является процессуальный аспект понимания, поскольку именно в личностных движениях смысла оформляется герменевтический опыт читателей, развиваются их способности самостоятельно и грамотно формулировать вопросы, отвечать на них, адекватно и ответственно реагируя на реплики друг друга, определяется также и круг проблем самоопределения каждого из участников коммуникативного события.

## Примечания

<sup>1</sup> Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М., 1995. С. 34.

<sup>2</sup> Тюпа В. И. Онтология коммуникации // Дискурс. 1998. № 5. С. 7.

<sup>3</sup> Среди многочисленных работ современных гуманитариев назовем лишь некоторые, в которых, на наш взгляд, наиболее последовательно рассматривается «коммуникативно-понимательная» трансформация основ эпохи постмодерна: Розенцток-Хюсси О. Речь и действительность. М., 1994; Ваттимо Дж. Прозрачное общество. М., 2003; Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. М., 2002; Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000; Тюпа В. И. Онтология коммуникации // Дискурс. 1998. № 5.

<sup>4</sup> См.: Philosophy in History. Essays on the Historiography of Philosophy / Edited by R. Rorty, J.B. Schneewind and Q. Skinner. Cambridge, 1984. P. 49–75.

<sup>5</sup> См.: *Рикер П.* Герменевтика и метод социальных наук // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М., 1995. С. 3–18.

<sup>6</sup> Там же. С. 3.

<sup>7</sup> См.: *Рикер П.* Конфликт интерпретаций.

<sup>8</sup> Там же. С. 10.

<sup>9</sup> Там же. С. 11.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же. С. 13.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же. С. 14.

<sup>15</sup> Там же. С. 18.

<sup>16</sup> См.: *Нордстрем К. А., Риддерстрале Й.* Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. СПб., 2002.

<sup>17</sup> Рассматриваемая коммуникативная стратегия использовалась при технологической разработке многочисленных диалогов читателей, которые в конце 1990-х – перв. пол. 2000-х автор проводил в школьных и вузовских аудиториях, на семинарах организованной им межвозрастной Школы читателя (Кемерово, Москва, Екатеринбург, Калининград), а также на корпоративных тренингах по развитию коммуникативной компетентности. Перечислим некоторые темы читательских диалогов: «Приключение читателя: между текстом и реальностью»; «Приключение читателя в ландшафтах “внутреннего мира”»; «Что такое “смысл художественного произведения”?»; «Классическое художественное произведение и литературный “попс”: откровение автора и игра читателя»; «Опыт читателя и проблема “перевода”»; «Возраст читателя» и культура понимания»; «Воображаемые миры современной авантюрной фантастики» и т. п. Основной способ коллективной и групповой деятельности – медленное «мерцательное» погружение в круг филолого-герменевтических и психологических проблем, связанных, в том числе, и с проектированием альтернативных структур межвозрастного дополнительного образования. Актуализация предлагаемой стратегии в современном литературном образовании (как школьном, так и вузовском) специально рассматривается в нашей работе: *Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М.: Прогресс-Традиция, Изд. дом «ИНФРА-М», 2003. Об использовании предлагаемой коммуникативной стратегии в сфере дополнительного образования для взрослых см. современную работу по герменевтической психологии: *Яцута Е. И.* «Мучительное непонимание» и «толерантность к собственному непониманию». Продолжение диалога // Понимание. Опыт мультидисциплинарного исследования. М., 2006.

<sup>18</sup> *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 17.

<sup>19</sup> *Лихачев Д. С.* Еще раз о точности литературоведения // Русск. лит. 1981. № 1. С. 87.

<sup>20</sup> Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Локк Дж. Избранные философские произведения. Т. 1. М., 1960. С. 129.

<sup>21</sup> Скафтымов А. П. Тематическая композиция романа «Идиот» // Скафтымов А. Нравственные искания русских писателей. М., 1972. С. 26.

<sup>22</sup> Гадамер Г.-Г. Истина и метод. М., 1987. С. 114.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 108.

<sup>25</sup> Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1990. С. 218.

<sup>26</sup> Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Уч. зап. Саратовск. ун-та. 1923. Т. 1. Вып. 3. С. 60.

<sup>27</sup> Тюпа В. И. Художественность литературного произведения: Вопросы типологии. Красноярск, 1987. С. 73.

<sup>28</sup> Там же. С. 80.

<sup>29</sup> Цит. по рукописи: Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д. Учить «язык» художественного пространства.

<sup>30</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 179.

<sup>31</sup> Там же. С. 188.

<sup>32</sup> Тюпа В. И. Указ. соч. С. 84.

<sup>33</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 391.

<sup>34</sup> Там же. С. 384.

<sup>35</sup> Мукаржовский Я. Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 164–192.

<sup>36</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 95.

<sup>37</sup> В данном случае используются формулировки определений эпифеноменального понимания, предложенные Г. И. Богиным в ст.: Понимание текстов культуры // Язык и культура. Первая международная конференция: Материалы. Киев, 1992. С. 41–43.

<sup>38</sup> Там же.

<sup>39</sup> Гадамер Г.-Г. Истина и метод. М., 1988. С. 73.

<sup>40</sup> Там же. С. 426.

<sup>41</sup> Там же. С. 427.

<sup>42</sup> Там же. С. 428.

<sup>43</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 369

<sup>44</sup> Гадамер Г.-Г. Истина и метод. М., 1988. С. 428.

<sup>45</sup> Там же. С. 431.

<sup>46</sup> Там же. С. 428.

<sup>47</sup> См.: Гадамер Х.-Г. Неспособность к разговору // Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 82–91.

<sup>48</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 95.

<sup>49</sup> Там же. С. 93.

<sup>50</sup> Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин, 1982. С. 6.

# 3

## ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

---

*Е. П. Буторина*

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мысль не выражается в слове,  
но совершается в слове.

*Л. С. Выготский*

#### **Введение**

Наступивший век – время не только космических полетов, роботов, генетики, это время коммуникаций, понимаемых как смысловой аспект социального взаимодействия. «Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает (наряду с физическим) коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями... Основные

функции коммуникативного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента...» [Краткий психологический словарь, 1985: 147].

Речевая коммуникация – определяющее свойство человека как биологического вида, поскольку лишь люди способны создавать образы в сознании друг у друга, используя для этого в том числе и язык в качестве инструмента. Следовательно, как никогда актуальным становится изучение языков, с помощью которых осуществляются эти коммуникации – взаимодействия через смысл. На первый план выходят вопросы о том, какое место занимает язык в определении понятия современного человека – Homo loquens, какова роль естественного языка как средства социализации. При диалогическом взаимодействии человек вступает в некое отношение с себе подобным, при этом активизируются все компоненты его психологии и общественной природы, какие только могут найти выражение в данной ситуации.

Средневековые ученые нередко усматривали в грамматике ключ ко всем наукам, поскольку считали, что если нам станут известны слова и их законы, то мы сможем познать и вселенную, голоса которой они воспроизводят. Например, такие мыслители, как Р. Декарт или Ф. Ницше, соотносили философские категории с грамматическими. Некоторые исследователи считали роль языка еще более важной: «Совершенно невозможно представить себе, что приспособление индивидов к реальности может происходить без языка и что язык – лишь побочное средство решения специфических проблем коммуникации и мышления. В действительности “реальный мир” в значительной мере

строится в соответствии с языковым *habitus*'ом различных культурных групп» [Sapir 1951].

Носителем «языкового *habitus*'а» выступает языковая личность. «Языковая личность – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов, 2003: 3].

Языковая личность всегда имеет национальную характеристику, поэтому нас будет интересовать в первую очередь языковая личность носителя русского языка, а использование других языков в гуманитарных технологиях будет рассматриваться уже с этих позиций. Как формируется русская языковая личность? В какой мере она является носителем русской культуры в современных условиях? Как эта личность приспособлена к участию в формирующихся коммуникативных стратегиях? Какие жизненно важные задачи предстоит решать именно русской языковой личности? Ответы на эти и другие вопросы определят и приоритеты преподавания русского языка, а также дисциплин на этом языке, и особенности образовательных коммуникаций в современной России. Конечно, пока не на все вопросы могут быть даны исчерпывающие или хотя бы подробные ответы, но, во всяком случае, постановка этих проблем позволит сориентироваться в направлении дальнейших исследований.

Национальное образование выполняет свою задачу, если оно готовит учеников к овладению инструментами будущего, предостерегая их от связанных с этим опасностей. Каково же это предполагаемое будущее?

## 1. Изменения в организации общественной жизни

По мнению исследователей [Тоффлер, 2004], сейчас мы наблюдаем преобразование технологической системы и ее энергетической базы в новую техносферу – информационную. Меняются не отдельные компоненты, а архитектура цивилизации в целом. Новая техносфера требует новых инфосферы, социосферы и психосферы. По своей мощи, масштабам и скорости эти перемены можно считать беспрецедентными.

Предыдущая техносфера – индустриальная цивилизация – разделила производство и потребление. Поскольку рынок – это не только экономическая реальность, но и психологическая структура, маркетинг формирует специфический способ мышления, ценности, стратегии поведения. Культура индустриального общества отразила расщепление производства/потребления, создавая внутриличностное противоречие: человек как производитель должен быть дисциплинированным и послушным, а как потребитель – требовательным и расточительным. Дихотомия производство/потребление отразилась и на концепции образования: оно производится преподавателем и потребляется учеником. То же противопоставление наблюдается и в системе массовых коммуникаций: образы создаются медиасистемами и потребляются людьми.

Э. Тоффлер говорит о коде, или принципах, которые отражаются во всех сферах деятельности индустриальной цивилизации: стандартизация, специализация, синхронизация, концентрация, максимизация, централизация. Возникающая цивилизация задает для нас новый код – новые правила поведения, обеспечивающие большую эффективность в условиях быстро появляющихся разнообразных форм общественной жизни. Представление о коде

можно считать перекликающимся с идеями К. Леви-Стросса о схемах и алгоритмах организации человеческой деятельности – технологиях. Отказ от стандартных продуктов и однотипных решений требует других способов организации знания и другой системы профессиональной подготовки к осуществлению социальных коммуникаций и разработке необходимых для этого технологий.

### *1.1. Изменения личности и межличностной коммуникации в новых условиях*

Менталитет индустриализма – главное препятствие на пути новой цивилизации, поскольку он привык искать инженерного решения любой проблемы. Человек индустриальной эпохи воспитывался в стандартной школе, представления о мире у него складывались благодаря средствам массовой информации, он воспринимал себя как часть экономической, социальной и политической системы, постичь которую в целом было выше его понимания, что служило причиной проблем самоидентификации. Демассификация новой социосферы приводит к появлению множества моделей общения. Разнообразие возможностей усложняет выбор, создает стресс, усиливаемый высоким темпом изменений. Люди становятся более сложными и более разными, они объединяются на сравнительно короткий срок для выполнения проектов, поэтому они должны уметь строить свою коммуникацию более эффективно.

На каком языке и при помощи каких средств будет строиться эта коммуникация? Какова роль в этом процессе языковой личности? Можно говорить о будущем языка, если на нем говорят дети. Как и на каком языке общаются российские дети?

Новые технологии провоцируют новое речевое поведение. Сначала рассмотрим появившиеся лишь в последнее

время особенности речевой коммуникации, затем перейдем к характеристике языка, который мог бы ее оптимально обслуживать.

Будет ли новое общество суммой случайных индивидуумов, связанных фальшивыми социальными отношениями? Этот вопрос обсуждается авторами книги «Дети процессора» [Керделлан, Грезийон, 2006]. С одной стороны, расширяются возможности взаимодействия с людьми из разных стран, разных возрастов и социальных стратов, знакомства с условиями жизни, о которой невозможно узнать никак иначе, с другой – сокращаются контакты с собственными родственниками, после активного взаимодействия в чатах и на форумах адаптироваться к реальной жизни иногда еще сложнее. При этом в Интернете можно обсуждать свои реальные проблемы, что не всегда удобно при очном взаимодействии или даже по телефону. Социолог Паскаль Вейль говорит о «легкой социальности»: легко сочувствовать человеку, которого никогда не увидишь. Проблематичным становится сохранение константности личности: человек может играть разные роли под разными никами (никнеймами – псевдонимами), и несколько человек могут выступать под одним ником. Электронное существование иногда не требует развития собственной личности, самоидентификации. С другой стороны, сокращение и упрощение личных (невиртуальных) контактов может привести к укреплению социального спокойствия. По мнению таких исследователей, как Филипп Бретон, «новые социальные связи будут базироваться на разделении тел и коллективизации сознания». При этом другие авторы (например, Режи Дебрэ) считают такую коммуникацию неполноценной: «Там, где нет тела, нет и души» (приводится по [Керделлан, Грезийон, 2006]).

Существенное влияние на развитие личности в современных условиях оказывают видеоигры, формирующие определенные модели поведения: в познании дети предпочитают индукцию, не утомляя себя размышлениями, а с огромной скоростью перебирая варианты. Человек программируется на то, чтобы играть и выигрывать, а не мечтать, что может привести к недостатку воображения. Использование видеоигр делает человека менее способным к другим способам познания: выдвижению гипотез, построению рассуждений, изложению доказательств, ведению дискуссий.

Современные дети благодаря телевидению и Интернету знают очень многое, но система организации знаний другая, нежели у их родителей. Телефильмы перемешаны с новостями и рекламой, все это кажется реальностью. Таким образом, возрастает роль гуманитарной культуры: молодежи необходим кто-то, кто расшифровывает поступающие отовсюду образы и помещает их в культурный контекст. Родители и воспитатели теперь должны передавать не столько знания, сколько культурные и духовные ценности. Возрастает роль умения оценивать, интерпретировать и систематизировать поступающую информацию.

Коротко отметим особенности общения при помощи электронной почты и СМС. Переписка по СМС – это реплики при мимолетной встрече, часто не информирующие, а выражающие чувства и ощущения. Не случайно в них используются эмодзи, придающие большую степень присутствия. Возникает новый язык письменных мобильных сообщений: например «Я 1 в нуз». Существуют типовые сокращения, используемые в СМС сообщениях (например, *a/s/l* – «возраст/пол/место»? *W8* – «подожди» и т. п.).

Существуют и особенности речевого поведения в чатах. Если не владеешь ими, трудно быстро импровизировать, так же, как в случае разговора на естественном языке. Филипп Бретон назвал язык электронной переписки «языком в джинсах». Нет ли в этих случаях риска культурного разрыва с линейными текстами современной русскоязычной культуры?

В подобных коммуникациях исчезает то, что Р. Барт называл «безопасность текста»: текст накапливает «функции защиты: с одной стороны, стабильность, постоянство написания, предназначенное для исправления хрупкости и неточности памяти; и с другой стороны, законность письма, неопровержимый, нестираемый след... Текст – это оружие против времени, забвения, направленное против плутовства слова, которое так легко можно взять назад, исказить, отрицать» (цитируется по [Керделлан, Грезийон, 2006]). Люди выражают в виртуальном мире все, о чем они мечтают и чем они на самом деле не являются. В создании такого текста участвуют многие люди, возможно появление коллективных мыслей, но под вопросом оказывается истинность высказываемых положений и ответственность авторов. Следует отметить, что носители языка электронных сообщений сознают его отличие от кодифицированной письменной речи: хотя в школьных работах появляются сокращения, но в целом язык электронного общения стоит особняком. Конечно, есть вероятность интерференции, но пока это не является сколь-нибудь заметной проблемой. Весь вопрос в том, будет ли меняться соотношение между языком русской культуры и масс-культуры без определенных национальных характеристик (см. п. 2.2. и 2.3.) и сможет ли на это повлиять система образования. Угроза разрушения естественных языков под

воздействием электронных средств массовой информации, которые Краусс назвал «нервно-паралитическим газом культуры», вполне реальна [Пинкер, 2004: 247].

### *1.2. Изменения требований к образованию в новых условиях*

Для синхронизации индустриального общества было необходимо массовое обучение, воспитание пунктуальности, послушания, умения подражать образцам: «...школам, больницам, тюрьмам, правительственным структурам и другим организациям присущи многие черты фабрично-заводского производства с его разделением труда, с иерархической структурой и полной безликостью» [Тоффлер, 2004: 69]. При массовом производстве и потреблении использовались массовые сообщения СМИ (массовое создание образов).

Для выживания в новой цивилизации требуются другие качества. Устойчивый образ будущего и образцы для подражания уже не работают.

Любое культурное пространство задает идентификацию с некой системой ценностей. Система предлагаемых социосферой и инфосферой образов создает картину мира, помещая нас в пространство, время, определяя наше место в структуре личных взаимоотношений. Раньше государство, семья и школа предлагали одну и ту же картину мира. Централизованно разработанные образы, введенные в массовое сознание, способствовали стандартизации поведения, необходимой для индустриального общества. Если не произойдет замена образов, они могут оказаться не соответствующими новой реальности, которая не просто ускоряет информационные потоки, она трансформирует глубинную структуру информации, от которой зависят наши ежедневные действия. Новые средства коммуника-

ции дают возможность каждому потребителю образов стать их производителем. Мы уже не получаем готовую модель реальности, а вынуждены формировать ее и перестраивать, следовательно, возникают многочисленные разнообразные индивидуальные модели, для передачи и объяснения которых необходимы новые стратегии и технологии. Социальная память становится не только обширной, но и активной.

Таким образом, можно говорить о формировании другой сверхидеологии – культурно обусловленной системы взглядов, структурирующей отношение к реальности и узаконивающей определенный способ существования цивилизации. Она закладывается уже сегодня. Если учесть, что не перемены, а отсутствие адаптации повышает уровень риска, то новый набор поведенческих моделей необходим как можно быстрее. Формирование экономики, основанной на знаниях, означает, что главный ее ресурс – человек, способный приобретать знания, умеющий их творчески применять, а также участвовать в процессе создания и использования новых знаний.

Академическая культура должна уметь противостоять основанной на скорости и развлечениях медиакультуре, поддерживая интерес не в ущерб строгости и концентрации. Чтобы компьютер был эффективно использован в образовании, необходимо моделирование личности ученика и процесса познания. Эти усилия постоянно встречают препятствия, из которых самым серьезным является естественный язык: ни одна программа не способна распознать смысл, если он не замкнут в ограниченном количестве предлагаемых вариантов. Компьютерный диалог прямолинеен, т. е. скучен, поэтому без моделирования языковой личности может служить лишь дополнительным сред-

ством. Но компьютер может вытерпеть бесконечное число ошибок без раздражения и проявления превосходства.

Молодежь страдает от передозировки образами, которые воспринимаются пассивно, а то, что не может быть символизировано (высказано), познается действием, иногда агрессивным и асоциальным. Преподаватели и родители должны не заслонять реальность, а интерпретировать и адаптировать ее в соответствии с определенной системой ценностей. Вертикальность культуры вытесняется горизонтальностью – одновременностью доступа всех к знаниям.

Демократизация письма в Интернете приводит к тому, что стирается граница между текстами изданными, т. е. признанными заслуживающими внимания, и всеми другими. Интернет дает иллюзию всемогущества, которая может быть развенчана реальностью. Тексты с требуемой информацией могут быть найдены в Интернете, извлечены, напечатаны, но не усвоены, а иногда даже не просмотрены, т. е. информация поступает в доклады и курсовые работы, минуя мозг.

Коротко перечислим основные проблемы, которые необходимо решить новым системам образования в современной России:

- приобретение знаний (во всяком случае, гуманитарных) должно происходить в коллективе, им нужно делиться с другими (cooperative learning), а новые поколения привыкли к удовлетворению персональных потребностей;
- компьютерные игры формируют привычку к скорости, концентрации, достижению результата, развлечениям. Само по себе это неплохо, но занятиям в привычном смысле этого слова трудно конкурировать с тем, что мгновенно завладевает вниманием, даже если не несет полезной информации: игры, Интернет, масс-медиа. Возникает потребительское отношение к информации: многие ученики убеждены в том,

что тексты Шекспира, Толстого или Фрейда должны их развлекать, в противном случае внимание рассеивается. Необходимо учесть воздействия на личность как собственно образовательных технологий, предполагающих наличие мотива, так и кондиционирования и импринтов (см. п. 2.2.);

- молодежь часто лучше разбирается в новых технических средствах и их возможностях, нежели некоторые преподаватели. Необходимо избежать инверсии истинной иерархии поколений, старшие должны передавать более молодым культурные ценности, т. е. давать именно гуманитарное образование;

- для систем непрерывного образования необходимы краткосрочные тренинги, они возможны с использованием новых технических средств, но люди старшего поколения не всегда умеют пользоваться этими средствами;

- известно, что активно распространяются языки, которые несут с собой деньги, новую технологию или идеологию. Каковы те уникальные технологии, идеи или ценности, которые можно распространять лишь на русском языке?

- гуманитарные технологии, напрямую заимствуемые из других культур, не всегда отвечают потребностям общества;

- спецификой России является неоднородность технических возможностей людей разных поколений, из разных регионов и социальных стратов. Этого нельзя не учитывать при разработке обучающих продуктов.

При всех многообещающих перспективах, открываемых новыми технологиями, здесь уместен, скорее, сдержанный оптимизм: разработка обучающих программ по языку – не просто передача файлов с определениями и автоматизация упражнений, это кропотливая и масштабная профессиональная разработка, если иметь в виду ответственность за результат.

## 2. Использование новых возможностей в коммуникативных технологиях

Чтобы надлежащим образом ориентироваться и эффективно действовать в современном сложном и нестабильном мире, необходимо овладеть сложным мышлением. Э. Морен, президент Ассоциации сложного мышления во Франции, подчеркивает насущную необходимость реформы мышления и существующей системы образования на всех уровнях [Morin 1999]. В чем видится сущность таких реформ?

### *2.1. Новые концепции и инструментарий образования*

Исследователи согласны в том, что необходима параллельная революция в области образования, которая дополнит информационную революцию, чтобы все люди могли воспользоваться плодами последней. «Страна, которая раньше других государств извлечет всю выгоду из взрывного процесса развития систем электронной связи и объединит их с новыми обучающими методиками, займет лидирующее место во всемирном образовании» [Драйден, Вос, 2003: 117].

Время отдельных компьютеров уступило дорогу новому обществу открытых глобальных коммуникационных сетей. Тим Бернерс-Ли, создатель Интернета, называет дальнейший шаг – организацию «семантической сети» (Semantic Web), конечная цель этой деятельности видится в превращении Интернета в гигантский мозг. Сам по себе персональный компьютер – вещь с ограниченными возможностями, но в сети с другими он превращается в часть разумной нервной сети, обладающей огромной мощностью. Самые многообещающие технологии относятся скорее к компьютерным коммуникациям, чем к вычислениям. Главным ресурсом каждой нации становятся интеллект и умения ее граждан, т. е. способности населения ставить зада-

чи и быстро находить их решения, не только технологически, но и этически оптимальные.

Некоторые знания устаревают еще во время обучения, поэтому необходимы скорее инструменты обучения. Для умеющих учиться мир полон возможностей, для остальных перспектива представляется безысходной, поскольку с разрушением промышленной модели экономики исчезают старые рабочие места, не требующие высокой квалификации. Поэтому необходимы новые методы обучения, формирующие умение пользоваться такими инструментами. Раньше для решения проблемы мы мобилизовали те знания, которыми уже обладали, поэтому наши возможности ограничивались рамками этих знаний. Теперь важно поставить задачу и для достижения результата приобрести необходимые навыки.

Люди должны быть подготовлены к кратковременным объединениям для работы над проектами. Поэтому в ходе получения образования студенты должны выполнять конкретные проекты. Каждому из них придется брать на себя ответственность за выбор собственной системы образования среди лучших систем, существующих в мире. Это предполагает умение найти, оценить такую систему и выбрать ее из многих других. Студенту нужно знать свой стиль обучения и быть в состоянии быстро изучать язык (во всяком случае, необходимые жанры определенного функционального стиля), на котором предлагается эта система образования (будут ли глобальные системы, кроме англоязычных?). Новые технологии должны использоваться и в сфере человеческих отношений. Студент должен не только овладевать навыками, но и уметь делиться ими с другими членами команды, выполняющей конкретный проект. Он должен уметь обучаться у других членов команды – специалистов в

другой области, возможно, носителей других языков и культур.

Только ли молодежь должна обучаться, и только ли в учебных заведениях? Обучение представляет собой не только академический процесс. В культуре, где отсутствует письменность, значительно выше грамотности ценилось бы умение рассказывать, поэтому именно культура определяет контекст и проблемы обучения.

Чем раньше ученик начнет развивать свои способности, тем лучше для него, поэтому необходимы курсы для родителей, которые могли бы помогать своим детям учиться с первых лет жизни. Большинство исследователей человеческого мозга утверждает, что половина способностей человека развивается в первые четыре года его жизни, когда образуются основные соединения между клетками мозга. Следовательно, роль родителей в этом процессе важнее роли школьных и университетских преподавателей. Необходимы основные предметы: как эффективно учиться, как мыслить, как организовывать свое будущее [Драйден, Вос, 2003]. Для этого нужно развивать навыки исследования и оценки (включая самооценку).

При обучении языкам возможности заимствования методов преподавания ограничены, поскольку языки типологически различны. Поэтому подготовленность английского языка для обучения инофонов вовсе не означает, что преподавание русского языка такими же методами будет столь же эффективным.

Эффективные системы образования должны распознавать стили обучения учеников. В современных условиях обучения люди с некоторыми стилями обучения (например идеомоторный правополушарный) просто лишены выбора. Различные области знания требуют разных сти-

лей обучения от одного человека. Например, орфография лучше всего запоминается «кончиками пальцев».

Поскольку сейчас разработан инструментарий доступа ко всему массиву мировой информации, то задача преподавателя уже не может заключаться лишь в предоставлении информации, он не может быть только «лектором одного предмета». Преподаватель должен мотивировать, задавать общий контекст обучения, диагностировать стиль, направлять исследовательскую работу студентов, помогать им составлять индивидуальную программу обучения, развивать критическое мышление и навыки самооценки, без которых самообучение невозможно. Иными словами, контролировать состояние ученика, стратегии и содержание обучения. «Состояние создает правильный настрой для обучения. Стратегия определяет стиль или метод представления информации. Содержание ...является предметом обучения» [Драйден, Вос, 2003: 389].

«Я тридцать лет исследовал ассоциации, возникающие у людей со словом “учеба” и определил десять наиболее часто встречающихся слов, или понятий. Вот они: скука, экзамены, домашнее задание, трата времени, наказание, неуместность, задержки после уроков, гадость, ненависть и страх» [Бьюзен, 1999]. Американский преподаватель Нейл Постман в книге «Преподавание как подрывная деятельность» (Neil Postman, «Teaching As A Subversive Activity») замечает, что «дети приходят в школу, как вопросительные знаки, а уходят, как точки» (цитируется по [Драйден, Вос, 2003: 237]). Это происходит потому, что школьные тесты основаны на принципе существования единственно правильного ответа на каждый вопрос, следовательно, не развиваются навыки поиска принципиально новых подходов. Идея единственно правильного ответа,

который нужно вспомнить и прекратить поиски остальных решений, глубоко укореняется в сознании и оказывает влияние на решение проблем в реальных все усложняющихся жизненных ситуациях. Постановка задачи накладывает ограничения на ее решение, в ряде случаев задача ставится так, будто ответы уже найдены и известны преподавателям. Необходимы прочные связи между научными исследованиями в области предмета, который должен преподаваться, методами преподавания, активизирующими личность и учитывающими все стили обучения, новыми технологиями, обеспечивающими доступ к лучшим обучающим программам, и реально работающими неакадемическими организациями, решающими практические задачи. На этой базе могут быть разработаны интенсивные курсы, позволяющие человеку в любом возрасте преуспеть в изучении любой дисциплины.

Компьютерные технологии увеличивают возможности человека, но только те, которые точно описаны, поэтому для создания эффективных обучающих программ необходимо моделирование языковой личности и процесса обучения.

Первые попытки применения компьютеров в образовании были ориентированы на имитацию действий преподавателя-инструктора, который объясняет материал, контролирует его понимание учащимися с помощью вопросов, затем организует тренинг на основе дрилловых упражнений и упражнений, требующих умения делать умозаключения и устанавливать аналогии. Такой подход, названный «парадигмой инструктора» [Kemmis, 1977], связан с верой в то, что знания приобретаются в процессе передачи и приема текстовых сообщений. В качестве основного направления использования компьютеров в обучении эта па-

радика была признана неудачной. Это заставило специалистов задуматься над причинами ошибочности подобного подхода. Оказалась ли имитация процесса обучения неудачной из-за того, что неверно смоделированы какие-то элементы этого процесса? Или причина заключается в том, что этот тип обучения сам по себе малоэффективен?

Опыт использования компьютерных технологий в обучении еще раз напомнил о том, что преподаватель в ходе обучения может исполнять существенно различающиеся роли: мастера и педагога. Мастер руководит процессом обучения, потому что он лично воспринимает предмет (то есть последний интересен ему самому) и способен оценить достижения ученика в контексте и перспективе (может понять истинную причину неудач: плохое настроение, отсутствие интереса, страх перед экспериментами и т. п. – и дать рекомендации для ее преодоления). Если исходить из этимологии слова «педагог» – раб, то как раз его стратегия образования не интересует, но он по первому требованию готов выполнить в точности то, что ему приказали. Иными словами, у мастера есть цель, модель личности ученика и арсенал средств воздействия на личность для достижения цели, а у педагога – нет. Здесь проявляется принципиальное отличие гуманитарного знания от естественнонаучного: цель исследования точных наук есть познание фактов, в частности, путем измерения, с целью понимания феномена (явления); целью же исследования гуманитарных наук является познание (в том числе не исключается и измерение) с целью постижения, прочувствования ноумена (сущности) [Полани, 1985]. Иными словами, для работы педагога язык может быть описан без учета языковой личности, для целей мастера этого недостаточно.

Исходя из этого различия, можно предположить, что компьютерные программы пока не могут быть мастерами, но как педагоги (в качестве текстового редактора, базы данных, игры) способны превзойти людей. Правда, для эффективного использования педагога (как раба) нужны навыки управления, т. е. ученик должен быть способен сформулировать задачу, оценить свой результат – словом, уметь добывать знания.

Моделирование поведения мастера при обучении – пока достаточно далекая перспектива. Использование редакторов, автоматизированных тестов и баз данных, имитирующих деятельность педагога, сейчас достаточно распространено, правда, его нельзя назвать обучением в собственном смысле слова. Из игровых программ в обучении можно использовать генерирующие и аналитические игры, связанные, соответственно, с порождением и пониманием текстов. Программы такого типа на материале английского языка описаны в [Higgins 1984]. В основе таких программ лежит алгоритм машинного обучения, позволяющий генерировать гипотезы или строить стратегию предъявления фрагментов текста. Подобного рода игровые задания дают возможность ученикам брать инициативу на себя и планировать эксперимент. К сожалению, программные продукты такого уровня, обучающие русскому языку, на рынке пока не представлены, хотя отечественные исследования в области машинного обучения позволяют предположить возможность разработки подобных алгоритмов [Финн, 2006].

«Образование все еще страдает от двух болезней: от порочной практики, основанной на неверном исследовании, и от невозможности ясно изложить революционные результаты, опровергающие старые мифы» [Драйден, Вос, 2003:

139]. Очевидно, что для создания образовательных программ разработка описания языка с достаточной степенью формализации становится насущной необходимостью.

## *2.2. Гуманитарные технологии в необразовательных коммуникативных стратегиях*

Перспектива использования игровых программ для обучения языку очевидна. Известно, что существует целая индустрия игр. Должны ли образовательные продукты отличаться от разработок в этой области? Если должны, то чем именно? Нет ли каких-либо социальных коммуникаций, кроме университетских сетей, которые можно использовать в обучении? Как предполагалось в предыдущих разделах, обучение не всегда должно происходить в академических системах.

В силу своего проникновения повсюду именно глобальные бренды ближе всего подошли к международному языку, который признают и понимают на большем пространстве, чем английский. Известно, что именно брендинг позволяет продлить существование индустриальной экономики, создавая и распространяя иллюзии различия множества массовых продуктов и типовых решений. Постепенно рекламные агентства стали все меньше обращать внимания на конкретные товары и их атрибуты и занялись изучением психологических и антропологических аспектов влияния брендов на культуру и жизнь людей. На базе этих исследований разрабатываются так называемые «эмпирические коммуникации», «коммуникации посредством передачи новых впечатлений или нового жизненного опыта» (*experiential communication*), главная цель которых – привлечение внимания к тем или иным брендам [Кляйн, 2003: 36]. Корпорации претендуют на то, чтобы становиться соучастниками развития культуры, создавая

новый стиль и новую философию жизни. Продукты преподносятся как концепции и переживания, как новый опыт и смысл, образы и совокупности жизненных ценностей. Чем «эмпирические коммуникации» отличаются от образовательных? Тем, что бизнес по определению связан с жесткой конкуренцией. Поскольку один из основных принципов маркетинга – «если ты не везде, ты нигде», то продвижение брэндов по каналам социальных коммуникаций является очень агрессивным: сама культура должна увеличивать их добавленную стоимость, брэнд претендует на то, чтобы становиться не дополнением ассоциативного ряда, но главным событием. Маркетинг стремится к оккупации всего культурного пространства: «компания Fashion Licensing of America выводит на рынок серию мебели «Эрнест Хемингуэй», дизайн которой должен отражать брэнд – личность покойного писателя» [Кляйн, 2003: 93]. Целью является не развитие интеллектуальных умений, а увеличение уровня продаж, происходит колонизация духовного пространства. Изучение реальных культурных различий подменяется декларацией приоритетов многообразия и предложением «альтернативного, крутого, пацанского, клевого, улетного, чумового» людям из разных стран, объединенным стремлением к потреблению. Создаются средства псевдокультурной коммуникации, непригодные для выражения идей, не ведущих к увеличению продаж: вдохновит ли кого-нибудь призыв «Сделаем нашу Родину крутой!», а если вдохновит, то на какие действия? Но при всех реальных угрозах экологии культурного и семантического пространства брэндинг построил работающие технологии глобальных коммуникаций, понятные людям из разных стран и культур, носителям разных языков [Кляйн, 2003]. Игнорировать

коммуникации массовой культуры при обучении естественным языкам вряд ли возможно, другой вопрос, как это может быть эффективно использовано.

Как отмечал родоначальник современной науки о public relations Эдвард Бернейс, «...проповедь того, во что мы верим, – это образование. Проповедь того, во что мы не верим, – это пропаганда» (цитируется по [Беккер, 2004: 16]). Будущее общества определяется системой образования и воспитания подрастающего поколения.

### *2.3. Роль языка в социальных коммуникациях*

«Если верно, что языки в значительной мере определяют форму мыслительных процессов, тогда, воздействуя на первые, мы опосредованно воздействуем и на вторые, а значит, и на соответствующую культуру» [Ажеж 2003:193]. Гипотезы о важной роли языка в социальных практиках выдвигаются давно лингвистами, философами, авторами утопий и антиутопий. До сих пор эта роль не определена точно: безусловно, некоторое влияние есть, но степень и механизмы этого влияния не в отдельных речевых актах и текстах, а в целом при использовании языка в социальных коммуникациях пока еще никем убедительно не описаны. «Языки – это выработанные обществом модели членения предмета мысли; благодаря им возможно мышление, способное упорядочить мир. Реальность, данная в опыте, воспринимается в ее целостности, однако протяженность дискурса требует ее линейной иерархизации... Представляя собой методы анализа действительности, языки оказываются тем самым существенными факторами формирования личности, будь то индивид с момента его рождения или человеческий вид на протяжении его истории» [Ажеж, 2003: 247].

Из реально существовавших механизмов общественно-го устройства термина «логократия» в лингвистических

работах удостоился лишь советский режим [Besançon, 1980]. Автором этого термина было достаточно убедительно показано, что слова в официальном языке СССР становятся своими собственными референтами, в речи сравнительно часто употребляются отглагольные существительные, это создает дискурс, избегающий прямого изображения реальности при помощи глаголов.

«У языка есть замечательная особенность – служить потаенным источником власти... Если государственному деятелю, подобно Ататюрку в Турции, удастся контролировать направление развития языка в решающий момент, тогда к его политической власти добавляется еще одна власть, безымянная, но эффективная» [Ажеж, 2003:192]. Лучшее определение дает лингвист М. Вайнрайх: язык – это диалект, имеющий армию и флот.

Для нас важно признать наличие влияния использования языка на коммуникативные стратегии граждан общества. Даже для того, чтобы быть равноправными гражданами, они должны в равной степени понимать хотя бы законы, написанные на этом языке. Следовательно, язык является не только залогом стабильности социальных коммуникаций, а просто условием их существования.

### **3. Направления исследования языковой личности для совершенствования гуманитарных технологий**

«Итак, можно предположить, что в течение будущих веков, а может быть, и тысячелетий судьба наиболее распространенных языков, а стало быть, и всех тех, которые находятся по отношению к ним в подчиненном положении, будет колебаться между чисто практической адаптацией к новой технике и символической репрезентацией разнообразных культур» [Ажеж, 2003: 187]. В ситуации социальных изменений, которые можно наблюдать сейчас, эти

колебания становятся наиболее заметными. «Заимствования из технического эсперанто, каковым с давних пор, особенно со времени окончания Второй мировой войны, является американский английский, закрепляют в обращении универсальные языковые формы, но они ничего не говорят воображению, питаемому национальной культурой» [Ажеж, 2003: 182]. Некоторые лингвисты предвидят тот день, когда превосходство техники над языком достигнет такой степени, что она заменит его в качестве материального носителя мысли [Sauvageot, 1960]. «Тогда тот язык, который окажется лучше всего приспособленным к гармоничному взаимодействию с машиной, сам собой получит признание всего человечества» [Ажеж, 2003: 186].

Общение посредством естественного языка предполагает производство и восприятие смыслов. Смыслы даже внутри одной культуры организованы в динамичную, гибкую систему: изменение в одном означаемом может оказаться достаточным, чтобы повлечь за собой изменения в цепи смежных означаемых. Задачи описания механизмов функционирования языка рано или поздно пересекаются с задачей порождения и интерпретации смыслов. Люди говорят и пишут не для того, чтобы иллюстрировать правила грамматики из учебников, а для того, чтобы передавать смысл. Ошибки терпимы до тех, пока они не искажают смысл. Роль смыслов в том, что язык не копирует мир, а организует его по-своему. Культурные представления и языковые навыки тесно связаны друг с другом: так, если нам ничего не известно о политических воззрениях собеседника в начале диалога, то мы не можем точно понять, что для него значат такие слова, как *левый*, *правый*, *демократия*, *коммунизм*, *феминизм* и т. п., какие коннотации они имеют в его речи.

Таким образом, необходимо решение вопроса о том, какие именно аспекты языковой личности следует моделировать в первую очередь. Неэффективность обучения языку только посредством организации передачи и приема текстовых сообщений уже доказана (см. п. 2.1). Следовательно, нужно выделить некие основные характеристики, необходимые для усвоения языка. Очевидно, что они существуют, иначе при усвоении естественного языка человек должен был бы каждое предложение, которое он произносит или пишет, услышать или прочесть ранее. На это ушло бы несколько человеческих жизней. Кроме того, для построения компьютерной обучающей системы эти основные характеристики должны быть формализованы.

Порознь как гуманитарная, так и естественно-техническая культура не обладают полнотой, поскольку представляют собой разошедшиеся в последние столетия части единой культуры общества. Именно в области компьютерного моделирования языковой личности видится возможность объединения достижений этих культур на новом уровне для создания новых гуманитарных технологий.

#### **4. Возможности интеллектуальных систем в лингвистических исследованиях**

##### *4.1. Язык и логика*

Общее у естественных языков и логических систем заключается в том, что и те и другие выражают отношения. Там, где зона отношений пересекается с зоной содержания, возникает смысл. Язык, помещаясь в точке пересечения связей между содержанием и отношением, находясь в состоянии неустойчивого равновесия, колеблясь между рациональностью и иррациональностью, демонстрирует способность человека упорядочивать континуум и строить

нежесткие классификации. Эта способность, используемая во всякой ситуации диалога, все более совершенствуется. «Вот почему лингвистика, показывая, какое место занимает язык по отношению к логике, позволяет нам узнать нечто существенное о человеке: создавая языковые системы репрезентации, он получает возможность продуцировать смысл, превращая последний в средство обмена. Производство смысла, даже когда оно представляется совершенно беспричинным или преследует строго внутренние или терапевтические цели, в силу самой своей целесобразности всегда направлено на установление диалогических отношений, то есть ориентировано на социальность» [Ажеж, 2003: 144].

Рассуждение – это создание нового знания на базе старого. *Сократ – человек. Каждый человек смертен.* Логическая операция над этими высказываниями не зависит от их смысла. Чтобы произошел факт рассуждения, необходим процессор – устройство с ограниченным набором рефлексов. Процессор может реагировать на различные составляющие образа и в ответ выполнять определенные операции, в том числе изменять этот образ или составлять новые. Имея набор из многих тысяч образов и комплект процессоров, можно создать экспертную систему.

Казалось бы, самой эффективной системой обучения языкам могла бы быть система, по которой люди усваивают родной язык в детстве, так как все дети без выраженных патологий усваивают его быстро и легко. Но родители не обучают детей языку, поскольку для этого последние должны были бы хоть раз услышать каждое предложение, которое им придется употребить в жизни. Н. Хомский считает это «доказательством, исходящим из недостаточных исходных данных». «Грамматический взрыв» – пери-

од в несколько месяцев на третьем году жизни, на протяжении которого ребенок вдруг начинает свободно составлять грамматически правильные разговорные предложения. При постановке задачи формального моделирования усвоения на основе ограниченных исходных данных можно говорить об этой задаче как исключительно гуманитарной, поскольку имитируется способность человека, отличающая его от других биологических видов. Результаты такого моделирования позволили бы решать гораздо более широкий круг проблем, нежели обучение языку, впрочем, в условиях непрерывного самообразования практически все задачи обучения будут сводимы к проблеме усвоения языка той или иной области знания и дальнейшего использования этого языка.

#### *4.2. Самоорганизующиеся системы*

В новых условиях очевидна важность самообразования (п. 1.2). С точки зрения системы можно говорить о самоорганизации.

Когнитивные системы являются динамическими и самоорганизующимися системами. Конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем является хаос. Он необходим, чтобы система вышла на аттрактор, на собственную тенденцию развития. Хаос создает возможность адекватно реагировать на изменяющиеся внешние условия. Правополушарное мышление дает множество хаотичных вариантов, левополушарное накладывает ограничения на это многообразие. В наличном разнообразии элементов потенциально содержатся формы приспособления к различным вариантам будущего. Сценарность мышления реализуется в виде внутреннего или внешнего диалога [Князева, Курдюмов, 2006]. Новое знание непредсказуемо

и не выводимо из наличного. Несмотря на то что эволюционные структуры возникают из хаоса, они предопределены, так же как и грамматические правила, вычленяемые из спонтанной речи при усвоении языка.

Достижение нового качества жизни в XXI в. возможно лишь при неотложной реформе существующих методов образования и воспитания. Еще Гераклит говорил, что многознание уму не научает. Универсализм личности состоит в овладении общей системой ориентации в океане информации, в создании системы жестких фильтров для выделения наиболее ценной информации, а также в формировании умения достраивать свою систему знаний, обращать знания в стратегии решения проблем, эффективно усваивать языки.

Главная проблема заключается в том, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на путь самоорганизации. По-видимому, такие воздействия могут быть исчислены и описаны. Обучение протекает как «специфическое видоизменение уже существующих паттернов поведения в направлении той задачи, которую предстоит решить» [Kelso, 1995:161]. «Мы говорим, что паттерн поведения усваивается в той степени, в которой внутренняя динамика изменяется в направлении паттерна, который предстоит изучить. Когда процесс обучения завершен, отпечатавшийся в памяти паттерн определяет аттрактор, стабильное состояние (теперь модифицированной) динамики паттерна» [Kelso, 1995:161] (цитируется по [Князева, Курдюмов, 2006: 141]). Гештальт-образование – это передача целостных блоков информации, смена паттернов мышления и поведения и перестройка конфигурации ситуации обучения.

Отдельные элементы системы порождают параметры порядка. Могут возникать только определенные структу-

ры из дискретного спектра возможных. Многие структуры остаются скрытыми, не проявленными, но если система выходит на структуру-аттрактор, то дальше происходит самоорганизация.

Паттерны соединяют систему в единое целое. При моделировании механизмов усвоения языка личностью возникает задача определения и описания таких паттернов.

Наверняка существуют паттерны, задающие представления о частях речи. Ни один носитель языка не употребляет существительные вместо глаголов в спонтанных высказываниях, но очень немногие помнят определения частей речи. При этом правила формулируются в терминах теоретической грамматики «правописание НЕ с глаголами», «тире между *подлежащим* и *сказуемым*». Определения этих понятий, изучаемые в школе, на практике не применяет НИКТО: ни грамотные учащиеся, ни отстающие (интересную картину представляют данные выявляющего знания правил эксперимента, проведенного С. М. Еврафовой и Т. В. Базжиной, результаты которого готовятся к публикации). Как решить практическую задачу обучения правильному составлению деловых бумаг взрослого человека, который не может потратить несколько лет на практикум, чтобы научиться эмпирически, «кончиками пальцев»? Никаких интеллектуальных дефектов такие люди, как правило, не имеют, скорее наоборот – являются настолько ценными специалистами в своей области, что их не могут надолго освободить от работы. Именно здесь выделение базовых паттернов могло бы оказать неоценимую помощь. Использование существующих клише при составлении деловых текстов может помочь лишь отчасти: в п. 1 обсуждалась невозможность использования только старых решений в новых условиях (впрочем, русскоязыч-

ной системы, позволяющей быстро находить такие клише и оценивать их уместность в конкретном контексте, пока тоже нет).

Именно умением направить ученика оптимальным для последнего путем к усвоению параметров порядка и отличается преподаватель-мастер от преподавателя-педагога (п. 2.1).

### *4.3. Варианты и инварианты*

Изобретение письма способствовало сокрытию живого слова. Один и тот же знак используется для записи бесчисленных вариантов, следовательно, существуют инварианты в фонетике, лексике и синтаксисе. Если языкознание возникло в результате осознания существования инвариантов, то теперь оно изучает варьирование на фоне инвариантов.

«Анализ смысла может быть плодотворным для наук о человеке лишь при том условии, что необходимый поиск инвариантов, который должен лежать в основе языковой теории, будет сочетаться с антропологическим подходом при учете следующих трех явлений: языковых репрезентаций, всегда разных в различных культурах, разнообразных видов социальных практик, находящих выражение в языке, и реальных дискурсов, в которых воплощается всякий идеальный дискурс, свойственный каждому коллективу людей. Задача исчисления смысла заключается в определении соотношения между указанным разнообразием и инвариантами» [Ажеж, 2003:250]. Даже о самой изменчивости можно говорить на основе чего-то относительно постоянного.

Как отмечается [Караулов, 2003], говорить о смысле можно при переходе с вербального на когнитивный уровень языковой личности. В качестве инвариантных характеристик языка автор предлагает выделять изоглоссу

в диасистеме (видимо, в терминах самоорганизующихся систем ее можно считать аттрактором для диалектов одного языка), хроногlossу в эволюции, психогlossу в языковом сознании. Кроме того, в терминах его концепции языковой личности можно говорить об инвариантах на вербально-ассоциативном, когнитивном и мотивационном уровнях.

Таким образом, можно видеть, что условием описания естественного языка, которое было бы эффективным для целей как лингводидактики, так и компьютерной обработки (как уже обсуждалось, в связи с появлением новых средств обучения эти цели сближаются), является выделение неких сравнительно немногих инвариантов языковой системы, параметров порядка, аттракторов, вокруг которых организуется вся система. Проблема заключается в нахождении адекватного этой задаче инструментария, который бы позволял говорить о получении научных, объективных результатов, не редуцируя при этом модель языковой личности до вербально-ассоциативного уровня с конечным набором заданных значений или, во всяком случае, позволяя хотя бы в перспективе построить переход от уровня значений к уровню смыслов.

#### *4.4. Интеллектуальные системы и лингвистические процессоры*

Одной из основных задач в преподавании языков является выделение лексического и грамматического минимумов. Нередко студентам необходимо изучение только деловой письменной речи, поэтому они не могут пользоваться существующими общеязыковыми минимумами. Лингводидактическое описание на базе обсуждавшихся подходов в качестве эксперимента лучше начать с деловой речи, потому что она должна обладать наиболее прозрач-

ной логической структурой, быть оптимально описанной для обучения взрослых людей в короткие сроки и ее описание должно быть приспособлено для формулировки проблем и принятия решений в новых усложняющихся условиях управления. Выполнение такого описания в целом представляет собой достаточно масштабную перспективную задачу.

Что касается ближайших проектов, то новые технологии могут быть использованы при разработке частных вспомогательных обучающих и справочных пособий на базе существующих описаний той или иной сферы общения. Здесь можно выделить две основные лингвистические проблемы, решение которых необходимо для разработки в собственном смысле этого слова обучающих компьютерных программ:

1. Неоднозначность естественного языка, поскольку двойственность любого опыта находит отражение в двойственности смыслов. В действительности это не два противоположных смысла, а единый смысл, который покрывает два частных, потому что классификации естественного языка не являются жесткими. Неоднозначность естественных языков связана с диспропорцией между ограниченным лексическим инвентарем и континуумом внешнего мира, отражающимся в сознании. Неоднозначность – это проявление глубинной полисемичности языка. Как отмечает американский нейрокибернетик Х. Дрейфус, только человеку принадлежит способность использовать глобальный контекст для требуемого уменьшения неоднозначности, не прибегая при этом к формализации. Причина в том, что мышление человека богаче его дедуктивной формы (см. п. 4.1), а когнитивный уровень языковой личности пока еще описан гораздо менее строго, чем вербаль-

ный, поскольку формализация здесь часто ведет к редукции, утрате специфики объекта;

2. Выделение необходимых и достаточных для обучения единиц и структур (паттернов) естественного языка [Буторина, 2006] (см. п. 4.3).

Первая проблема может быть частично решена при помощи компьютерных систем синтаксического анализа, на базе уже существующих представлений о механизмах понимания текстов языковой личностью. Структуры непосредственных составляющих (НС)/деревья синтаксических зависимостей/морфолого-синтаксический анализатор можно использовать для обучения практической идентификации слов как частей речи, поскольку экспериментально установлено, что люди не используют определений школьной грамматики практически, тем не менее вполне эффективно пользуются эвристиками. Компьютерный тренажер для выделения таких структур может быть разработан на базе алгоритмов системы поверхностно-синтаксического анализа русского предложения [Кобзарева, Лахути, Ножов, 2001].

Решение второй проблемы потребует более длительных исследований. При усвоении естественного языка работает биологическое «окно» – оптимальное время усвоения языка, когда система выходит на аттрактор при недостатке данных (см. п. 4.2). Для взрослых, когда «окно» уже закрыто, это ядро – систему инвариантов – можно было бы выделить с использованием в том числе и методов искусственного интеллекта, а новые методы обучения использовать для обеспечения оптимального усвоения такого ядра личностями разных стилей обучения (п. 1.2).

## Заключение

Таким образом, возможное направление, в котором могут вестись работы по описанию русского языка в целях его преподавания новыми методами с использованием новых технологий, в целом обозначено.

Эффективные русскоязычные коммуникативные стратегии как образовательного, так и необразовательного характера могут быть построены только на базе результатов исследования русской языковой личности. Можно ли заимствовать технологии социальных коммуникаций, разработанные для других языков и культур? Можно, но, вероятно, лишь самые общие, специфика применения которых не затрагивает основ общества (образование, системы принятия стратегических решений в управлении и т. п.). Выгодно ли разрабатывать свои? Если принять экономику за единственный параметр развития общества, то в краткосрочной перспективе, может быть, и не очень. Но игнорировать проблемы разработки социальных коммуникаций, специфических для русского языкового сознания, — значит заранее согласиться с тем, что через определенное время языком новой цивилизации в России будет английский, это уже практически произошло в сфере телекоммуникаций и спорта. Здесь этот процесс идет не так болезненно, поскольку названия приходят вместе с конкретными предметами и программами, их использование не затрагивает национальной идентичности, но какие, например, явления в сфере российского права можно называть по-английски, если сама юридическая система построена иначе? Рассмотрим простой пример. Функции *Правления акционерного общества* и *Board of directors* похожи, но лишь частично: правление российского акционерного общества осуществляет текущее, оперативное управление

делами и подотчетно совету директоров, у board of directors больше полномочий, работники правления назначаются, нет подотчетности наблюдательному совету [Плужичка, 2006], [Буторина, 2006, 2007]. Таким образом, мы видим, что при очень небольшом количестве полных эквивалентов в экономических, юридических, политических коммуникациях разных стран не стоит рассчитывать на прямое заимствование уже выстроенных гуманитарных технологий других языков и культур, если иметь в виду соответствие таких технологий коммуникативным стратегиям российского общества.

Что можно сделать сейчас для распространения русского языка в новых условиях? Прежде всего описать его так, чтобы на базе этого описания построить эффективную модель преподавания. Задача моделирования коммуникативных стратегий, посредством которых он бы распространялся, гораздо сложнее, но от ее решения развитие русскоязычных гуманитарных технологий зависит не в меньшей степени.

Среди записей Ф. М. Достоевского к его «Дневнику писателя» есть и такая: «Иностранные языки ужасно полезны, но не иначе, как когда заправился на русском. То же в классических языках – никакой пользы без русского языка. А русский язык именно в загоне. И по-французски мыслить не научится, и будет *международный межеумок*, каких у нас уже довольно» (цит. по [Собрание..., 2003: 544]).

XX в. стал периодом форсированного развития российской системы образования. В сжатые сроки была ликвидирована неграмотность, осуществлен переход к всеобщему среднему образованию. Отечественная высшая школа также отличалась высоким уровнем подготовки специали-

стов при значительных масштабах их выпуска. Не случайно отечественный опыт решения образовательных проблем стал образцом для многих государств, широко использовался и пропагандировался ООН, ЮНЕСКО и другими международными организациями. В настоящее время «меняются роль и структура образования: оно становится не производным, а определяющим фактором экономического роста, оно уже не столько удовлетворяет общественные потребности, сколько формирует будущие общественные возможности» [Нейматов, 2002: 13]. Очевидно, что создание «общественных возможностей» при помощи отвечающей новым условиям системы образования на русском языке могло бы стать фактором экономического роста не только для России, но и для обширного русскоязычного постсоветского пространства, имеющего традиционные культурные связи с Россией. Именно в этих странах можно создать единое образовательное пространство на базе опыта развития систем образования в XX в. В этом пространстве образование могло бы стать механизмом, объединяющим социальные институты, имеющие свои интересы в сфере развития человеческой личности как основного ресурса новой экономики: семья, здравоохранение, правоохранительные органы, агентства занятости и переподготовки и т. п. А как уже установлено, развитие личности невозможно без учета роли языка в таком развитии, тем более что к настоящему времени для исследований в этой области и применения результатов таких исследований существуют все возможности.

Качественное образование на русском языке должно стать доступным людям, живущим на всем обширном постсоветском пространстве, для их вхождения в новую, ин-формационную экономику. Иначе возможна ситуация,

которую лучше всего охарактеризовал бывший президент США Джон Ф. Кеннеди: «Если свободное общество не может помочь многим бедным, оно не может спасти и немногих богатых».

## Литература

[Ажеж, 2003] – *Ажеж К.* Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М.: Едиториал УРСС, 2003.

[Беккер, 2004] – *Беккер К.* Словарь тактической реальности: Культурная интеллигенция и социальный контроль. М.: Ультра. Культура, 2004.

[Буторина, 2006] – *Буторина Е. П.* Вновь о соотношении терминов СТЕРЕОТИП/КЛИШЕ/ШТАМП/НОРМА/ЯЗЫКОВОЙ СТАНДАРТ и др. в описании речевой коммуникации // Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-теоретические и дидактические проблемы: Материалы Международной научно-методической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М., 2006. С. 72–76.

[Буторина, 2007] – *Буторина Е. П.* Проблема адекватности предполагаемых эквивалентов при локализации программ поддержки малого и среднего бизнеса // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова филологический факультет, 20–23 марта 2007 г.): Труды и материалы / Сост. М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпов. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 428–429.

[Бьюзен, 1999] – *Бьюзен Т.* Максимально используйте свой разум. Мн.: Попурри, 2000.

[Драйден, Вос, 2003] – *Драйден Г., Вос Дж.* Революция в обучении. М.: ПАРВИНЭ, 2003.

[Караулов, 2003] – *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2003.

[Керделлан, Грезийон, 2006] – *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.

[Кляйн, 2003] – *Кляйн Н.* NO LOGO: Люди против брендов. М.: Добрая книга, 2003.

[Князева, Курдюмов, 2006] – *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2006.

[Кобзарева, Лахути, Ножов, 2001] – *Кобзарева Т. Ю., Лахути Д. Г., Ножов И. М.* Модель сегментации русского предложения // Труды Международного семинара Диалог'2001 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. Т. 2. Аксаково, 2001. С. 185–194.

[Краткий психологический словарь 1985] – Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985.

[Нейматов, 2002] – *Нейматов Я. М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М.: Алгоритм, 2002.

[Пинкер, 2004] – *Пинкер С.* Язык как инстинкт. М.: Едиториал УРСС, 2004.

[Плужичка, 2006] – *Плужичка М.* Степень адекватности предполагаемых эквивалентов при юридическом переводе // Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-теоретические и дидактические проблемы: Материалы международной научно-методической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М., 2006. С. 161–166.

[Полани, 1985] – *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.

[Собрание..., 2003] : Собрание мыслей Достоевского / Сост. и авт. предисл. М. А. Фырнин; ил. И. С. Глазунова. М.: Звонница-МГ, 2003.

[Тоффлер, 2004] – *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 2004.

[Финн 2006] – *Финн В. К.* Интеллектуальные системы и общество. М.: КомКнига, 2006.

[Besançon, 1980] – *Besançon A.* Présent soviétique et passé russe. Livre de poche. Paris, 1980.

[Higgins, 1984] – *Higgins J.* Learning with a Computer // Teaching and the Teacher. Oxford: Modern English Publications, 1984. P. 83–67.

[Kelso, 1995] – *Kelso J. A. S.* Dynamic Patterns. The Self-organization of Brain and Behavior. Cambridge (MA): The MIT Press, 1995.

[Kemmis, 1977] – *Kemmis S., Atkin R., Wright E.* How Do Students Learn // Working papers in Computer-Assisted learning. Norwich, 1977.

[Morin, 1999] – *Morin E.* Introduction a la pensée complexe. Paris: ESF éditeur, 1990. Morin E. Les sept saviors nécessaires a l'éducation du future. Paris: UNESCO, 1999.

[Sapir, 1951] – *Sapir E.* Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Berkeley, 1951.

[Sauvageot, 1960] – *Sauvageot A. La langage et la pensée // Vie et langage. 1960. № 103. P. 536–539.*

## Приложения

### *Приложение 1*

Список образовательных курсов, в которых материалы настоящих разработок могут быть использованы для создания модулей учебно-методических комплексов:

- «Лингвистические основы преподавания русского языка как иностранного» (для студентов 4-го курса Института лингвистики РГГУ);
- «Компьютерная лингводидактика» (для студентов 5-го курса Института лингвистики РГГУ).

### *Приложение 2*

Образовательный курс, в котором уже применялись научно-методические разработки, – «Лингвистические основы преподавания русского языка как иностранного» (для студентов 4-го курса Института лингвистики РГГУ).

### *Приложение 3*

Список курсовых, дипломных работ, научных статей, кандидатских или докторских диссертаций, в которых используются научно-методические разработки или планируется их использование.

1. Идеи были частично использованы в указанных ниже разработках.

#### *Курсовые работы:*

«Способы выражения параметра «стоимость» в рекламных слоганах» (2007).

#### *Дипломные работы:*

«Сопоставление способов образования торговых марок в русском и английском языках» (2005).

«Способы образования доменных имен» (2007).

«Изменение стереотипов языкового сознания носителей русского языка (изменение в семантическом поле «деньги»)» (2007).

*Научные статьи:*

Агрессия в наименованиях торговых марок // Агрессия в языке и речи: Сборник научных статей / Под ред. И. А. Шаронова. М.: РГГУ, 2004.

О функциональной интерпретации метакоммуникаций // Понимание в коммуникации. 2005: Тезисы докладов Международной научной конференции (28.02 – 1.03.05). М.: НИВЦ МГУ, 2005.

Бизнес или личное? (О способах выражения эмоций в номинациях общественных деятелей) // Эмоции в языке и речи: Сборник научных статей / Под ред. И. А. Шаронова. М.: РГГУ, 2005.

Вновь о соотношении терминов СТЕРЕОТИП/КЛИШЕ/ШТАМП/НОРМА/ЯЗЫКОВОЙ СТАНДАРТ и др. в описании речевой коммуникации // Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-теоретические и дидактические проблемы: Материалы Международной научно-методической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М., 2006.

Изменение стереотипов русского языкового сознания // Изменения в языке и коммуникации: XXI век: Сборник научных статей / Под ред. М. А. Кронгауза. М.: РГГУ, 2006.

О роли когнитивных инвариантов в понимании // Понимание в коммуникации. 2007. Язык. Человек. Концепция. Текст: Тезисы докладов Международной научной конференции (28.02 – 1.03.07). М.: НИВЦ МГУ, 2007.

Проблема адекватности предполагаемых эквивалентов при локализации программ поддержки малого и среднего биз-

неса // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2007 г.): Труды и материалы / Составители М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпов. М.: МАКС Пресс, 2007.

2. Идеи планируется развивать в указанных ниже разработках (примеры тем).

*Курсовые работы:*

«Использование сетевых оболочек для проектирования интерактивных заданий по русскому языку (на выбор автора работы: упражнения, проекты, презентации и т. п.)»;

«Сочетание вербального и образного способов освоения информации при изучении грамматической/лексической темы (на выбор автора работы: глаголы движения, фрагмент предложно-падежной системы, глагольные приставки и т. п.)».

*Дипломные работы:*

«Проявления языкового стандарта в текстах официально-делового стиля (жанр текста по выбору студента, возможны сопоставительные работы)».

«Стереотипы русского языкового сознания (сфера проявления по выбору студента)».

«Принципы составления двуязычного тематического тезауруса».

«Принципы семантизации лексики с применением средств мультимедиа».

«Автоматизированная система построения аргументации для делового письма».

*Докторская диссертация:*

«Принципы выделения инвариантов языковой системы».

*Приложение 4*

Рекомендации при применении результатов научно-методических разработок в социальной сфере.

Настоящие материалы могут быть положены в основу дальнейших разработок. Результатом таких разработок может стать организация:

1) тренингов:

- по составлению свободных от неоднозначности и противоречий текстов документов на русском языке для разных адресатов;

- по редактированию текстов на русском языке;

2) консалтинговых услуг:

- по определению индивидуального стиля обучения;
- по разработке обучающих компьютерных программ;
- по разработке тематических тезаурусов;
- по выбору не противоречащих русской культуре наименований для различных объектов;
- по автороведческой экспертизе текста.

## ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЮБИЛЕЙНЫХ ТОРЖЕСТВАХ

### Введение

События последних лет наглядно демонстрируют, что празднование юбилеев является неотъемлемой частью новейшей российской истории. Рассматривая юбилеи постсоветской России как часть общероссийской юбилейной истории, следует отметить постоянно увеличивающуюся актуальность данной исследовательской темы в контексте современных политических реалий. Наряду с важнейшими общероссийскими юбилеями конца XX – начала XXI в., такими, как 50-летие Победы, 850-летие Москвы, 200-летие Пушкина или 300-летие Санкт-Петербурга, в последние годы празднуется все больше менее значимых, но также помпезно отмечаемых юбилеев, в том числе на высшем государственном уровне – как, например, в одном только 2005 г. 250-летие Московского университета или 1000-летие Казани<sup>1</sup>. Юбилеи войн и побед, городов и великих деятелей культуры, государственных, научных, общественных учреждений. Те же самые поводы «юбилеить»<sup>2</sup>, что и сто лет назад. Зачастую – те же самые юбилеи, что праздновались на рубеже прошлых веков<sup>3</sup>. Образуются такие же подготовительные комитеты и комиссии<sup>4</sup>, проводятся такие же юбилейные кампании в печати и такие же праздничные мероприятия. К сожалению, сравнивая нынешние юбилеи и, что более важно, в целом все нынешнее увлечение юбилейными празднествами с их предшественниками столетней давности, необходимо констатировать и те же самые ошибки, которые допускают организаторы конкретных торжеств и организаторы целых юбилейных кампаний.

Все это позволяет утверждать, что представляется небесполезным обратиться к опыту эпохи, когда впервые на протяжении долгого ряда лет политическая и общественная жизнь страны проходила под знаком постоянных юбилейных празднований и когда впервые была предпринята осознанная попытка найти с их помощью пути решения актуальных политических, социальных, национальных проблем. Обратиться с практической целью – чтобы иметь возможность учесть ошибки предшественников, дабы организуемые новые юбилеи с большей вероятностью достигали поставленных целей. А также с целью более реалистичной – научной, – ради не только чистого анализа самих юбилеев, празднуемых поводов, способов их проведения, влияния или невлияния праздничных кампаний на общественно-политический процесс, но, прежде всего, для анализа состояния государства и общества, при которых возможна подобная волна юбилеев и сравнения России начала XX в. и сто лет спустя.

Исходя из общей задачи сборника, представляется уместным также выявить общие закономерности функционирования процессов коммуникации с целью оптимизации изучения функционирования коллективной памяти и формирования коллективного опыта современного российского общества с позиций актуальных политических реалий. В контексте использования актуальных методик гуманитарных технологий особую важность приобретает исследование юбилейных торжеств как системы алгоритмов коммуникативной деятельности по организации и реализации человеческого общения.

С 1880-х гг. все явственнее становилась необходимость коренных реформ вековых устоев Российской империи.

При этом власть, не желая отказываться от самодержавной формы, стремилась – в полном соответствии с заповедью Руссо, все более становящейся основой убеждений политиков всего мира, – «показать народу вещи такими... какими они должны ему представляться»<sup>5</sup>. Вместо реальных изменений народу внушалась мысль о благоденствии настоящего положения страны, вместо улучшений – демонстрировалась картина идеализированного общественного устройства, в них, казалось бы, не нуждающегося.

Важнейшее место в создании иллюзии благополучного государства отводилось праздникам. В конце XIX – начале XX вв. количество праздников в Российской империи было огромным. Не менее богатым и разнообразным был и «ландшафт» праздников, включавший в себя традиционные народные праздники, придворные, новые буржуазные, этнические, религиозные<sup>6</sup>. Особо следует выделить важнейший для этого периода тип праздника – юбилей. Именно с помощью юбилейных празднеств их организаторы рассчитывали охватить наибольшую аудиторию, наиболее успешно октроировать свои идеи и представления о прошлом, настоящем и – главное – будущем страны. Количество и размах отмечавшихся юбилеев постоянно увеличивались всю вторую половину XIX в., к началу века XX это превратилось в подлинную «юбилееманию».

Необходимо подчеркнуть принципиальное отличие юбилеев от обычных праздников – и, соответственно, особое место феномена «юбилеемании» в российской общественной и политической жизни начала XX в. (равно как и рубежа XX–XXI вв.). В отличие от ежегодного праздника юбилей по определению заставляет выстраивать историческую перспективу, создает некую линию историчес-

кого развития, протягивая нить не только от прошлого к настоящему, но и – неизбежно – от настоящего к будущему<sup>7</sup>. Круглые даты вынуждают определяться в отношении к прошлому, создают атмосферу диалога с прошлым, причем в зависимости от политических, научных, идеологических установок современников прошлое может выступать не в виде застывшей константы, но в качестве меняющейся действительности, подчас столь же жизненной, как и актуальная существующая реальность. При этом происходит постоянное взаимодействие и взаимовлияние прошлого – в его различных ментальных и трактовочных вариантах, настоящего – в том виде, в каком оно воспринимается тем или иным действующим лицом политического процесса, и будущего – в тех формах, какие видятся участникам юбилея желательными и необходимыми.

Не менее важен и тот факт, что при всем многообразии российских праздников начала XX в. они оказывали воздействие только на бытовую жизнь. Причем на микроуровне – отдельного человека, максимум – небольшой социальной группы. В то время как юбилеи оказывали несомненное влияние на жизнь политическую, общественную, идейную. Причем на уровне крупных социальных слоев, сословий, профессиональных, политических, религиозных групп. Затронуты были правящая элита страны, политические партии и течения, армия, все религиозные конфессии империи, периодическая печать, целиком сферы образования, культуры, науки. Кроме того, хотя на начало XX в. и приходится пик частотности отмечаемости праздников, рост их происходил крайне постепенно, увеличение их не было принципиальным, они становились органичной частью общей праздничной культуры и не воспринимались ни населением, ни организаторами как не-

что выходящее за рамки обыденности, пусть и «карнавальной». В противоположность этому всплеск юбилейной волны был неоспорим и буквально неслыхан, их наплыв, хотя и инициирован, но не управляем; они насаждались, иногда почти силой; задумывались порой буквально «с нуля», без исторических корней и идейного фундамента; несли в себе различные конкретные функции и призывы и воспринимались в высшей степени controverзно.

Далее, именно юбилеи с их неизбежной историчностью, и особенно массовые общегосударственные юбилеи с их непременным обращением к коллективному сознанию и коллективному бессознательному, вынуждают их организаторов разрабатывать как высший уровень коммуникативного процесса, т. е. стратегии формирования нужной организаторам исторической и культурной памяти общества, так и следующую ступень – конкретные технологии внедрения в социум и в отдельные его составляющие те или иные трактовки, интерпретации и переинтерпретации прошлого. Каждая подобная технология ведет в идеальном случае к мемориальному «производству» тщательно отобранных составляющих частей общественной памяти. Задачей исследования становится анализ коммуникативных технологий, с помощью которых в ходе юбилейных торжеств происходит формирование коллективной памяти или коллективного опыта.

Хронологические рамки исследования определяются временем, когда юбилеям можно идентифицировать как достаточно стройную систему сформировавшихся представлений общества и государства о юбилее как об определенном типе крупного праздника, а также институционализированных структур, отвечавших за инициацию и проведение юбилейных торжеств; когда от юбилея к юби-

лею формировался определенный, достаточно специфический тип юбилеев, имевший, при всем их многообразии, весьма стандартный набор характерных особенностей подготовки и проведения.

Разумеется, все это напрямую связано с количественным показателем «юбилейности» праздничной и политической культуры поздней царской России. Естественным образом исследование должно концентрироваться на периоде наибольшей частоты имевших место юбилейных торжеств и на тех годах, когда проходили наиболее грандиозные юбилейные празднества.

В качестве нижней хронологической черты взят 1899 г., когда праздновалось 100-летие со дня рождения А. С. - Пушкина. При всей условности подобного разграничения можно отметить заметный рост юбилейной активности после 1899 г., а также существенно больший размах самого пушкинского юбилея по сравнению с предшествующими ему. В пределах собственно истории российской юбилеямани к этому времени относится начало самого активного вмешательства государства в юбилейную культуру, вмешательства, во многом и породившего сам этот феномен.

Верхней гранью стали события лета 1914 г., когда мировая война, развязанная во многом благодаря усилиям идеологов и практиков юбилейных празднеств (прежде всего в Германии), кардинально изменила общественную и политическую атмосферу в России, сделав продолжение юбилейной эйфории невозможным и ненужным. Дальнейшая эволюция традиций юбилейных торжеств в предвоенной Российской империи, их восприятие и развитие в Советской России, их возможное продолжение – через переработку советских инсценировок или напрямую, через

возрождение дореволюционного опыта в постсоветской России, – все это должно быть предметом специального изучения.

Одна из особенностей данной темы, благодаря которой она становится еще более интересной и важной для применения в образовательном процессе, – необычайная широта и своеобразие источниковой базы. Прежде всего это письменные источники всех возможных типов: документы правительственных учреждений, межведомственных организационных комитетов; периодическая печать и публицистика; документы общественных, научных и художественных организаций; педагогическая литература, посвященная участию в юбилеях школьников; воспитательная и популярная литература, предназначенная низшим слоям населения; мемуарные и частные документы. Среди письменных документов можно выделить отдельные важнейшие комплексы источников: армейские (поскольку многие юбилеи – военные), церковные (роль церкви в юбилейных торжествах в высшей степени высока), полицейские документы. Более оригинальные источники – документы празднично-бытового характера: праздничные меню, программы концертов и спектаклей, афиши, плакаты, приветствия и адреса. Наконец, огромный пласт визуальных источников, прежде всего фотографий, а также кинофильмы, как документальные, так и художественные, снятые специально к юбилеям (как первый российский художественный фильм «Оборона Севастополя»). Каталоги выставок, открытки, описания памятников, юбилейные календари, пропагандистско-сувенирные материалы. Реклама магазинов и различных изданий, позволяющая проследить использование предпринимателями юбилейной тематики в торговых целях, а устроителями

празднеств – частного бизнеса для пропаганды как самой идеи юбилеев, так и различных их аспектов. Наконец, дошедшие до нас сами товары – юбилейные парфюмерные и винные наборы: шампанское, юбилейный «Русский коньяк», шоколадные наборы, детские настольные игры, посвященные разгрому Наполеона в России – наглядно передают глубину проникновения «юбилеемании» во все сферы жизни и стремление как организаторов, так и коммерческих деятелей охватить даже не участвующие в общественной и государственной жизни группы населения.

### Методологическая база

Методологической и теоретической базой данной разработки является анализ двух научных проблем, которые на протяжении последних лет активно изучаются исторической и смежными с ней научными дисциплинами – тема войны и понятие «опыт». С начала 1990-х гг. военная проблематика все более выдвигается в центр интереса гуманитарных наук. На новом уровне происходит осознание как исторической перспективы – того факта, что большинство современных европейских государств явились порождением войны<sup>8</sup>, – так и современной реальности, причем не только актуально-политической – постоянных войн конца XX – начала XXI вв., но и перманентно-имманентных особенностей историко-государственного и национального самосознания различных народов. В национальной мифологии о зарождении собственного государства постоянно присутствует отсылка к войне или войнам – об этом свидетельствуют устоявшиеся представления об истории и образы врага<sup>9</sup>, такие национальные символы, как памятники и мемориалы, служащие объединяющими факторами и платформой общностной (само)идентификации<sup>10</sup>. При этом современная военная история не ограничивается

классической, восходящей еще к Клаузевицу трактовкой войны как последовательности военных действий армий различных государств. «Расширенная военная история» последних лет<sup>11</sup> занимается наряду с чисто военными, политическими и дипломатическими аспектами войны изучением также ее социальных, культурных, бытовых, гендерных сторон<sup>12</sup>. При этом все большее значение приобретает изучение опыта войны и культуры воспоминания<sup>13</sup>.

Понятие опыта является важнейшим для современной гуманитарной науки, причем не только исторической. Культурологическая концепция переработки опыта войны и существования множественности конструкций различных реальностей восприятия восходит к известным социокультурным построениям 1970-х гг.<sup>14</sup> При этом изучаются краткосрочные и долговременные последствия войны для образования тех или иных стереотипов и образцов поведения и мышления. В ходе этого процесса отдельный опыт конкретных участников и свидетелей войны подвергается фильтрации многочисленными и разнообразными коммуникативными процессами и средствами и образует составляющие части системы так называемых «символических порядков»<sup>15</sup>. Тем самым бесчисленные единичные «опыты» соединяются и коллективно перетекают в культурную память общества. Таким образом, история, являясь процессом активного восприятия и «практики» в прошлом, становится моделью трактовки будущего в ходе юбилейных коммуникативных процессов.

Из культурной памяти общества опыт войны в качестве «генерализирующих символов» становится доступным каждому члену этого общества и тем самым – неизбежным элементом коллективного сознания. Опыт войны связывается с общественными структурами, перетекает в них, но

и подвергается обратному взаимодействию. В своих различных символических проявлениях – визуальных, вербальных, ментальных – и как часть присущей обществу практики воспоминаний он постоянно остается имманентным для последующих поколений. Благодаря этому «отложенный» опыт прошедших войн в скрытой или постоянно активной форме становится фундаментом для процессов восприятия в мирное время и неким ориентиром для создания нового военного опыта в ходе последующих войн.

Опыт соединяет в себе объективные и субъективные факторы реальности, становясь своего рода надстройкой и над реальными общественными институтами, и над менее осязаемыми категориями, как язык, системы символов. Обращение к опыту становится ритуализированным процессом, зачастую – поводом для праздника или его результатом и в любом случае – медиальным событием, при котором обращение к войне происходит через (чаще всего стереотипные, быстро этаблирующиеся и застывшие, однако способные к изменениям в течение времени) определенные символы, речи, картины, ритуалы. Таким образом, объектом исследования становится не непосредственное восприятие войны ее участниками, а переработанный, отложенный в различных формах и проявлениях военный опыт.

Использование концепции коллективной памяти позволяет рассматривать юбилеи как формы общественной культуры празднования и общественной памяти и, более того, как способ коллективной трактовки опыта прошедших войн медиальными средствами. Речь также идет не о непосредственном переживании войны как основы для опыта, а о различных формах переработки давнего военного опыта, репрезентированного в церемониях, сред-

ствах массовой информации и искусства. С помощью этих медиальных и институциональных средств опыт откладывался в коллективной памяти российского общества, однако лишь с помощью системы различных символов или символических порядков – в данном случае это праздники, парады, изображение войны в искусстве и другие социокультурные проявления. Опосредованный таким образом военный опыт, в свою очередь, создает новый опыт и может служить обществу, например, для преодоления кризисов или мобилизации во имя какой-либо идеи, в частности, новой войны.

Коллективная память должна постоянно исследоваться с учетом ее временного исторического изменения. Объекты памяти сохраняются порой на протяжении многих поколений, и потому восприятие их подвергается трансформации. Кроме того, они могут длительное время существовать без изменения и не иметь общественного значения, а затем внезапно активизироваться или использоваться для каких-либо целей (как, например, воскрешение трактовок войны 1812 г. как партизанской войны; миф о ветеранах Отечественной войны в 1912 г. или утрирование роли потомков участников войны). В начале XX в. особую роль при этом играли изменившиеся внешнеполитические и внутривнутриполитические аспекты. В 1912 г. бывший противник – Франция – становится союзником, а бывшие союзники – Пруссия и Австрия – противниками. В 1913 г. бывший противник – Польша – является частью Российской империи. Исходя из этого, организаторы юбилеев стремились замолчать не только классовые, но и национальные и межгосударственные противоречия и развивать идею патриотизма не через образы врага, а через позитивные символы. В связи с этим широкое понимание

термина «военный опыт» позволяет проследить, каким образом воспоминания о прошлом перерабатываются системой современных символов в политических и дипломатических целях и предлагаются обществу в качестве образца для подражания.

Несомненная специфика данной темы в области праздничной культуры позволяет обращаться к значительному массиву исторических, культурологических, социологических исследований по теме *праздника*, составляющих теоретическую основу, на которой базируется современное изучение юбилейной и праздничной культуры. К проблематике праздника исследователи активно обращаются с 1980-х гг. При этом особое внимание уделяется его принципиальному отличию от непраздничных, будничных дней и периодов, истории развития праздничной культуры, прежде всего европейской, различным формам, которые принимало явление «праздник» в Новое и особенно Новейшее время<sup>16</sup>.

Важнейшее значение имеет также проблематика коллективной общественной памяти. Опираясь на постулаты, сформулированные еще М. Хальбваксом, что любые воспоминания о событиях прошлого являются реконструкцией, а не репродукцией прежнего опыта и что каждая социальная группа обладает собственной памятью, отличной от других, ограниченной во времени и пространстве и зависящей от социальных факторов<sup>17</sup>, и развитые, в частности, Пьером Нора с его тезисами о различии бытовой и исторической коллективной памяти, о «местах памяти» и о принципах «откладывания» памяти в символах, жестах, привычках, в искусствах, ремеслах, в устной традиции<sup>18</sup>, современная историография исходит из представления о доминировании общественной памяти над индивидуаль-

ной. Социальная память трактуется как исключительно память коллективная, и при этом коллективная память общества не сводится к сумме памятей составляющих его индивидов<sup>19</sup>. Среди современных авторов особенно следует выделить Алейду и Яна Ассманнов, наиболее активно развивающих концепцию культурной памяти<sup>20</sup>.

Другой важный постулат теории социальной памяти, сформулированный еще в 1960-е гг. П. Л. Бергером и Т. Лукманом в рамках социологии знания, – мысль о том, что социальная память является не столько воспоминанием о прошлом, сколько процессом конструирования прошлого (причем как на основе действительных воспоминаний, так и на основе нынешних представлений), т. е. воображаемым прошлым<sup>21</sup>. В 1970-е гг. эта теория получила лишь единичное развитие<sup>22</sup>, но затем, особенно с 1990-х гг., обрела всеобщее признание, причем можно выделить и направление, специфически связанной с нашей темой, – изучающее принципы (ре)конструкции прошлого различными медиальными средствами, в том числе в ходе и с помощью явления праздника<sup>23</sup>.

На более общем уровне наша основная цель – комплексный анализ феномена юбилеямани на примере важнейших юбилеев императорской России, рассматриваемой как сложное переплетение внутри- и внешнеполитических факторов, образующих специфическую систему юбилейной праздничной культуры в изменяющемся пост- и предвоенном и пост- и предреволюционном обществе. Этот анализ позволяет понять, почему российские юбилеи так по-разному воспринимались их организаторами, участниками и зрителями; в чем их специфическая особенность по сравнению с параллельными им юбилеями других евро-

пейских стран; почему российская юбилеямания организовывалась прежде всего ради внутривнутриполитических целей – в противоположность иным юбилеям (например в Германии) и вопреки изучавшемуся российскими государственными деятелями опыту немецкой юбилейной культуры; чем обусловлена их конечная – и, опять же, в противоположность германским юбилеям – неудача.

Основное внимание следует уделить способам и целям инструментализации военного опыта различными общественными группами и элитами. Помимо отдельных лиц в число важнейших организаторов юбилейных кампаний следует также включать и государственные и общественные институты и исследовать, какие именно из них играли при этом наибольшую роль, какие цели ими преследовались и каким образом они оказывали влияние на коммуникативные процессы в обществе.

Вопрос о соотношении *национальной, имперской и династической* линии является неизбежным и крайне важным. Несоответствие между традиционалистским государственным устройством империи и идущим процессом модернизации сформировавшейся современной нации, ощущалось в ходе каждого юбилея. Великокорусская пропаганда и тем самым подчеркнуто *национальный* характер *государственных* юбилеев противоречили главной идее, лежащей в основе их проведения, – идее государственности. Тем самым юбилеи, вместо того чтобы служить созданию наднациональной культуры памяти и коллективного сознания, лишь провоцировали подъем национального самосознания и национальных движений (например в Польше и на Украине). Как в этом, так и в других случаях очевидно, что нация не является константой, а находится в постоянном развитии, постоянно «формируется» факти-

чески заново и может являться средством и одновременно объектом октроирования военного опыта. Транслированный через понятие «нации», военный опыт может, в свою очередь, создавать новый опыт и мобилизовать общество на преодоление кризисов или, например, на понимание необходимости новой войны – как это происходило в тот же период в Германии. Ответ на вопрос, кого имели в виду организаторы важнейших государственных юбилеев 1900–1910-х гг., обращаясь с призывами к «русскому народу», и кто откликнулся на эти призывы, должен пролить свет не только на общественные и национальные структуры Российской империи, но и на ход коммуникативных процессов, и на механизмы восприятия и трактовки прошедших или будущих войн.

Изучение культуры памяти через медиальные средства и общественные институты требует непосредственного обращения к символическим порядкам, в которых откладывается опыт. К системе символических порядков относятся конкретные праздничные дни и мероприятия, изображение войны художественными средствами, парады, различные объединения, политические, профессиональные, творческие союзы и иные социокультурные субъекты. Они являются составной частью постоянно активированного общественного сознания и служат средством передачи исторической памяти и фундаментом для мобилизации общества во имя актуальных или грядущих целей. Настоящая разработка показывает, какие именно государственные и общественные институты играют при этом наибольшую роль, какие цели ими преследуются и каким образом они оказывают влияние на коммуникативные процессы в обществе; механизм функционирования данных процессов и медиальные средства передачи исторической памяти и мобилизации общества.

К началу I Мировой войны процесс идеологической кристаллизации идеологии российской юбилеямани не был завершен, но общее направление этого процесса было очевидно и заключалось в переносе центра тяжести с чисто политических, научных, религиозных вопросов на формулирование задач *национально-культурного строительства*, на дело созидания истинно Великой России. Изучение этой, практически неисследованной стороны российской юбилейной культуры является важной задачей, решение которой требует обращения к таким вопросам, как имперско-гражданское воспитание, деятельность национальных союзов, пропагандистская направленность учебных программ и университетских курсов. Одновременно проблематика имперско-гражданского воспитания служит для понимания социальных корней юбилейной культуры, механизма функционирования юбилеямани в массовом сознании и технологий внедрения в него тех или иных конкретных идей и понятий.

### **Российская юбилеямани как часть общеевропейской**

Предвоенная и предреволюционная юбилейная культура Российской империи целиком вписывается в общеевропейскую праздничную культуру начала XX в. Юбилеямани была транснациональным феноменом, который, начиная с 1890-х гг., довольно схоже проявлялся во многих европейских странах. Особенностью России было то, что в ней наибольшее значение имели юбилеи государственные – инициированные, организованные и проводимые официальными государственными инстанциями, правительственными учреждениями, министерствами, армейскими и церковными (т. е. также во многом огосударствленными) структурами.

Официальные юбилеи, которым государство придавало огромное значение и которые должны были служить демонстрацией силы и могущества и способствовать объединению общества вокруг предлагаемых правительством символов и идей, имели аналоги и в других европейских странах, особенно в Германии и во Франции<sup>24</sup>. Прямой параллелью столетней годовщины Бородинского сражения в России может служить празднование в Германской империи столетия «битвы народов» 1813 г. и помпезное освящение грандиозного монумента под Лейпцигом. Параллели с династическими российскими юбилеями присутствуют и в праздновании 200-летия существования Прусского королевства в январе 1901 г.; с военными – в 1900-летнем юбилее победы германцев над римлянами в Тевтобургском лесу<sup>25</sup>.

Идеология европейских юбилейных кампаний особенно наглядно прослеживается на примере германских празднеств. Они основывались на представлении о высшей ценности «Единой и Великой Германии», необходимости внутреннего единства немецкого народа перед лицом «враждебного окружения», готовности к «защите отечества», величии немецкой культуры, борьбы за обретение немцами достойного «места под солнцем». Германские юбилеи во многом также инициировались государством, его высшими правительственными и придворными инстанциями – например, 25-летний юбилей правления Вильгельма II в 1913 г., а также планировавшийся в 1918 г. 30-летний юбилей правления кайзера. В еще большей степени инициатива организации юбилеев исходила снизу, преимущественно из буржуазных кругов – со стороны массовых националистических, военных, пропагандистских объединений, таких, как Пангерманский или Флотский союзы.

Даты великих побед использовались как повод поговорить о нехватке «жизненного пространства» для немцев, неизбежности колониальных приобретений и «движении на Восток», династические юбилеи – о верности монархической традиции; и те, и другие – о враждебности «держав окружения». Вокруг милитаризированных церемоний строилась целенаправленная программа воздействия на общественное сознание и создания «образа врага». Вклад юбилейных кампаний в создание обстановки конфронтации и нетерпимости в предвоенной Европе, в разжигание антагонизма между народами, в формирование образа врага (Англии, России, Франции – в Германии; Германии как воплощения агрессивной милитаристской политики – за рубежом) очевиден. Их роль в развязывании войны – хотя и не решающая – несомненна.

Германские юбилеи являлись составной частью многолетней кампании по консолидации разрозненного по сословным, религиозным, партийным признакам немецкого общества во имя великих внешнеполитических целей. Эта задача должна была решаться с помощью правильного образования и воспитания всех немцев в едином имперско-гражданском духе; была создана система, пронизывавшая все общество по всем возрастным, политическим и профессиональным категориям. Необходимое воспитание и пропагандистская «обработка» должны были сопровождать гражданина Германии на протяжении всей жизни – от семьи и школы до молодежных, университетских, армейских объединений, в специальных союзах и движениях для зрелого поколения – профессиональных или основанных на иных принципах. В этих условиях общегосударственные празднества обретали функцию объединяющей пропагандистской надстройки, на примере мифологизированных со-

бытий и персонажей прошлого населению преподносились образцы для подражания в настоящем. Приоритет Германии как вечного и единого государства всех немцев и имперские устои, не подвергавшиеся сомнению, позволяли искать опору во всех слоях общества, преодолевая политическую раздробленность на национальной почве.

В отличие от Германии, где юбилей использовался прежде всего для нагнетания в обществе милитаристских настроений и косвенной подготовки войны<sup>26</sup>, в России юбилеи задумывались как попытка оказать непосредственное влияние на политическую ситуацию и общественные настроения, продемонстрировать единение всех слоев народа вокруг трона, непоколебимость самодержавия и возможность забвения классовых, политических и религиозных разногласий. Волна юбилеев охватила все уровни государственной власти, общественной жизни и административно-территориального деления страны. *Нижний уровень* был представлен многочисленными торжествами городов, местных учреждений, отдельных лиц и полков. К *среднему уровню* можно отнести юбилейные торжества, не выходявшие за пределы одной губернии, отдельной территории или национальной окраины. *Общенациональные юбилеи*, отмечавшиеся, однако, лишь относительно узким кругом лиц, включали в себя некоторые ведомственные и общественные праздники – 100-летие министерств и Государственного Совета, 200-летие Сената и 50-летие «Великой реформы». *Вершину юбилеемании* представляют два общегосударственных юбилея, которые праздновались по всей Российской империи. Столетие Бородинской битвы 1812 г. с армией Наполеона намного превзошло все предшествующие торжества по размаху, географии и разнообразию мероприятий. Но при этом оно

явилось лишь предисловием к последовавшему трехсот-летнему юбилею царствования династии Романовых в 1913 г., завершающему аккорду и апогею волны юбилеев.

### Идеология юбилейных кампаний

Несмотря на кажущийся бесконечным список юбилеев, отбор отмечаемых событий все же существовал, причем общая тенденция юбилеям была четко политизирована. Принципиально важный момент, позволяющий говорить о продуманной государственной политике в области юбилейной культуры и о желании подчинить бесконечные торжества единой цели, – власти избегали даже намек на возможность любых реформ и потрясений при самодержавии. Ни Великие реформы Александра II, ни реформы Ивана Грозного или Екатерины II, круглые даты которых пришлись на рубеж веков, ни даже 200-летие перенесения столицы из Москвы в Санкт-Петербург, казалось, не существовали для правительства. Вслед за государством и Русская православная церковь, и российская армия не считали возможным отмечать такие преобразования – равно позитивные и негативные.

Военные активно отмечали юбилеи всех войн, сражений, полков и полководцев. Но ни разу не праздновались юбилеи многочисленных военных реформ, даже петровских, заложивших основу современной российской регулярной армии; даже, казалось бы, со всех точек зрения безобидные и выигрышные в визуальном плане юбилеи введения новой военной формы – события весьма частого на протяжении всей истории армии и, особенно, гвардии.

Что касается церкви, то ни утверждение патриаршества, ни его отмена, ни Стоглавый собор, ни секуляриза-

ция 1763 г. не вошли в число исторических событий, достойных, с ее точки зрения, упоминания. Казалось бы, 300-летие введения патриаршества или 350-летие Стоглавого собора – великие даты важнейших событий не только церковной, но и всей российской истории. Однако государство не желало каких-либо воспоминаний о годах расцвета и силы православной церкви, последняя не могла ему противиться.

### **Десекуляризация и милитаризация юбилейной культуры**

Красной нитью через все юбилеи официальной кампании проходили старинные идеи уваровской триады: стремление сплотить все народы империи вокруг Трона как зримого центра единства и идеологически сцементировать это единство общей религией. Никакого четвертого лозунга придумано не было, в правительстве даже не была осознана необходимость его выдвижения. Не решаясь воскрешать недавно отвергнутую революцией 1905 г. идею самодержавия, не зная, как подать принцип «народности» в условиях многонациональной и многосословной России, власть переложила всю тяжесть идеологической кампании по подъему гражданского духа и патриотического сознания населения на плечи православной церкви, которая издревле брала на себя это бремя. Церковь являлась основным проводником юбилейных идей в массы. Церковные ритуалы – основной формой оформления любых церемоний<sup>27</sup>.

Параллельно шел процесс милитаризации юбилейных торжеств. Поражение в Русско-японской войне было очень болезненно воспринято в обществе. Однако реалии общественной жизни второй половины 1900-х гг. были таковы, что травмирующее воздействие войны отступало на

второй план перед ментальными последствиями революции 1905–1907 гг. Основной задачей правительства было успокоить общество и нивелировать революционные настроения – задача, которой празднования юбилеев прежних побед никак не соответствовали. Неутихающие брожения и оппозиционные веяния могли быть заглушены или реальными политическими изменениями – и они происходили, но на взгляд русского общества были явно недостаточными. Или, в крайнем случае, юбилеями событий, демонстрирующих позитивное влияние самодержавной императорской власти на политический процесс. Такие события в новой российской истории были. Но власти не смогли осознать необходимость их использования в проправительственной пропаганде. Вместо празднования реальных достижений властям представлялось естественным смягчить общественную нестабильность с помощью напоминания о великом прошлом России. Столь же естественным казалось использование в качестве инструмента, позволяющего забыть свои поражения, юбилеев собственных военных побед. При этом правительство опиралось на традиции военных юбилеев, идущие с 1809 г., когда было отпраздновано столетие победы в Полтавской битве со шведами, и особенно с 1862 г., с 50-летнего юбилея Отечественной войны 1812 г. Эти юбилеи, сильно уступавшие торжествам начала XX в. по масштабу и резонансу в обществе, тем не менее значительно способствовали милитаризации российской юбилейной культуры.

Российские власти отступили перед техническими сложностями организации общественно-политического юбилея. Его празднование невозможно было отмечать привычными военными или церковными процессиями и

сложнее контролировать из центра. Помимо инерции привычного облика торжеств на выбор именно военного юбилея в качестве основного вида государственного праздника повлияло и изучение и некритическое восприятие чужого опыта. Прежде всего опыта проведения аналогичных юбилеев в Германии. Власти при попытке опереться на славные традиции государства для улучшения актуально-политического положения выбрали в итоге самый неудачный из всех возможных поводов, сконцентрировав свое внимание на юбилеях былых военных побед. Победы российской армии многовековой давности не имели отношения к политической реальности начала XX в., деяния великих императоров прошлого – к фигуре Николая II. Эти события не могли увлечь сколько-нибудь значительные круги населения и заставить их воспринять правительственную пропаганду. Тем самым выбор юбилеев predetermined исход юбилейной кампании.

### **Инструментализация юбилеев в актуально-политических целях**

Российские правящие круги не осознавали, насколько помпезные праздничные церемонии диссонируют с теми реалиями начала XX в., на фоне которой они проводились. Черда различных юбилеев и торжественных актов, долженствующая способствовать смягчению неблагоприятных общественных впечатлений и настроений и обретению уверенности правящими кругами, имела, скорее, обратный эффект. Она вызывала раздражение и у политически активной общественности, и у широких масс населения. Кроме того, стремление правительства использовать военный опыт в актуально-поли-

тических целях не сопровождалось четко поставленными пропагандистскими установками.

Настроение в российском обществе было подавленное. В воздухе буквально витала мысль о необходимости объединительной идеи, это понимали все политические деятели, независимо от их взглядов<sup>28</sup>. Но если оппозиционные силы в начале XX в. вырабатывали, пусть и разные, иногда противоположные программы будущего страны, то правительство ограничилось лишь призывами к нему. Попытка противопоставить росту антимоноархических настроений конструкцию десекуляризованного общественного устройства не была ни идеологически обоснована, ни детально разработана, ни подкреплена чем-либо, кроме пышных церемониалов. Единственный внятный призыв юбилейной кампании – к сплочению вокруг трона – не мог быть воспринят революционизировавшейся (и довольно значительной) частью общества и даже для его потенциальных реципиентов не отвечал на главный вопрос – ради какой цели. Не были поставлены в ходе юбилеев и хотя бы отдельные пропагандистские цели. Совершенно не обыгрывалось единственное достижение правительства, могущее стать бесспорным поводом для гордости – успешное экономическое развитие, прочное состояние экономики, стабильный, уважаемый в мире золотой рубль. Идеино не обосновывалось участие армии в юбилеях. Демонстрация ее внешне блестящего состояния и напоминания о прошлых успехах не преследовали цели подготовить ее к новой войне. В ходе юбилейных парадов и смотров не была даже опробована и «прорекламирована» новая форма хаки, на которую постепенно переводились войска. В отличие от западно-европейских государств юби-

лейные торжества не преследовали цель ментальной подготовки общества к мировой войне. И военный культ, также как и церковный, бил мимо цели.

Таким образом, стратегический выбор российского правительства, направленный на использование многочисленных, тщательно организованных и срежиссированных в высших государственных инстанциях, а затем помпезно и пышно отмечавшихся юбилейных торжеств в качестве инструмента, своего рода технологии – с элементами одновременно пиар-, рекламной и коммерческой кампаний – для внедрения в общественное сознание нужных на данный момент идей и идеологий оказался недееспособным. Вербальные, визуальные и иные медийные послания, исходившие от властей, не были восприняты общественным мнением. Разработанная технология общения с народом, подразумевавшая односторонний коммуникативный процесс, уже через несколько лет окончательно доказала свою бесполезность, когда общественное развитие стремительно перешло от теории придуманного единения всего народа к социальной практике революции.

### Примечания

<sup>1</sup> К настоящему моменту автором выявлено около 600 юбилеев постсоветского периода, получивших достаточно заметный политический, общественный или коммерческий резонанс.

<sup>2</sup> Неологизм, приписываемый еще В. Маяковскому и прочно забытый в последующие десятилетия, характерным образом вновь актуализированный (точнее, заново изобретенный) в 1990-е гг.

<sup>3</sup> И в начале XX в., и в начале XXI в. торжества по поводу какого-либо события или персонажа порой настолько преобладают над самим юбилейным поводом, что правомочно было бы отмечать столетие *празднования* такого-то юбилея.

<sup>4</sup> Их материалы пока, в основном, недоступны для научных исследований. Однако те из них, к которым удалось получить доступ, демонстрируют полную тождественность с материалами работы юбилейных комитетов столетней давности, включая структуру комиссий и подкомиссий, систему делопроизводства, язык и обороты письменной документации.

<sup>5</sup> См. *Руссо Ж.-Ж.* Об общественном договоре.

<sup>6</sup> Подробнее о типологии и многообразии российских праздников описываемого периода см., например: *Stites R.* The origins of soviet ritual style. Symbol and festival in the russian revolution // *Arvidsson Cl., Blomquist L.* (ed.). Symbols of power. Stockholm, 1987; *Stites R.* Russian popular culture. Entertainment and society since. Cambridge, 1993.

<sup>7</sup> Ср. *Кормер В. Ф.* О карнаваллизации как генезисе «двойного сознания» // Кормер В. Двойное сознание интеллигенции и псевдо-культура. М., 1997. С. 245–286.

<sup>8</sup> Ср., например: *Langewiesche D.* Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven // *Neue Politische Literatur*. 1995. № 40. S. 190–236.

<sup>9</sup> Ср., например: *Jeismann M.* Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918. Stuttgart, 1992; *Münkler H.* Feindbilder – Bilder vom Feind // *Münkler H.* Politische Bilder, Politik der Metaphern. Frankfurt/M., 1994.

<sup>10</sup> Ср., например: *Koselleck R., Jeismann M.* (hg.). Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München, 1994.

<sup>11</sup> Этаблировавшийся в литературе термин «расширенная военная история» восходит к: *Kühne Th., Ziemann B.* Militärgeschichte in der Erweiterung. Konjunkturen, Interpretationen, Konzepte // *Kühne Th., Ziemann B.* (hg.). Was ist Militärgeschichte? Paderborn, 2000. S. 9–46.

<sup>12</sup> Количество таких публикаций последних лет слишком велико, чтобы иметь возможность привести хотя бы выборочный список литературы. В качестве только одного, весьма характерного примера можно назвать: *Щербинин П. П.* Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX в. Тамбов, 2004.

<sup>13</sup> См., например: *Assmann A., Friese H.* (hg.). Identitäten (Erinnerung, Geschichte Identität, 3). Frankfurt/M., 1998; *Assmann A.* Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses, München, 1999; *Berding H.* (hg.). Krieg und Erinnerung. Fallstudien zum 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, 2000; *Carl H., Buschmann N.* (hg.). Die Erfahrung des Krieges. Erfahrungsgeschichtliche Perspektiven von der Französischen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Paderborn etc., 2001.

<sup>14</sup> *Berger P. L., Luckmann Th.* Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M., 1980.

<sup>15</sup> Assmann A. Externalisierung, Internalisierung und Kulturelles Gedächtnis // Sprondel W.M. (hg.). Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M., 1994. S. 426–427.

<sup>16</sup> Gebhardt W. Fest, Feier und Alltag. Frankfurt/M. 1987; Hartmann W. Der historische Festzug. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur. Stuttgart 1987; Hettling M./Nolte P. (hg.) Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert. Göttingen 1993; Hugger P. u.a. (hg.). Stadt und Fest. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur. Unterägeri, 1987; Marquard O. Moratorium des Alltags - Eine kleine Philosophie des Festes // Haug W., Warning W. (Hgg.). Das Fest. München, 1989. S. 684–691; Schultz U. (Hg.). Das Fest. München, 1988.

<sup>17</sup> Halbwachs M. La memoire collective. P., 1950.

<sup>18</sup> Nora P. Between Memory and History: Les Lieux de Memoire // Fabre G., O’Meally R. (ed.). History and Memory in African-American Culture. N.Y.; Oxford, 1994.

<sup>19</sup> Ср., например: Assmann J. (hg.). Das kulturelle Gedächtnis. München, 1992; Assmann A. Externalisierung..., S. 422–435; Assmann A. Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses. München, 1999; Assmann A., Friese H. (hg.). Identitäten (Erinnerung, Geschichte Identität, 3). Frankfurt/M., 1998.

<sup>20</sup> Подробнее об истории развития культурной истории и других исторических теорий см.: Hardtwig W. (hg.) Wege zur Kulturgeschichte. Göttingen, 1997; Ibid (Hg.). Neue Wege der Wissenschaftsgeschichte. Göttingen, 2004.

<sup>21</sup> Berger P. L., Luckmann Th. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. N-Y., 1966. Ср. также: Luckmann Th. Lebensweltliche Zeitkategorien, Zeitstrukturen des Alltags und der Ort des «historischen Bewußtseins» // Jauss H. R. (hg.). Grundriß der romanischen Literatur des Mittelalters. B. XI/1. Heidelberg, 1986. S. 117–126; Luckmann Th., Schütz A. Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1-2. Frankfurt/M., 1979.

<sup>22</sup> Koselleck R. «Erfahrungsraum» und «Erwartungshorizont» - zwei historische Kategorien // Engelhardt U. u.a. (Hgg.). Soziale Bewegung - soziale Verfassung. Stuttgart 1976. S. 13–33; Ibid. Erfahrungswandel und Methodenwechsel. Eine historisch-anthropologische Skizze // Rüsen J., Meier C. (hg.). Historische Methode. München, 1988. S. 13–61.

<sup>23</sup> Ср., например: Assmann J. Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnis // Assmann J., Sundermeier Th. (hg.). Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt. Gutersloh, 1991. S. 13–33; Assmann A., Assmann J. Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis // Merten K. u.a (hg.). Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, 1994. S. 114–140; Sprondel W. M.

(Hg.). Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M., 1994.

<sup>24</sup> См., например: *Düding D.* u.a. (hg.). Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. Reinbeck bei Hamburg, 1988; Hettling/Nolte. Op. cit.; *François É.* u.a. (hg.). Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich. 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, 1995.

25 *Tacke C.* 1900-Jahrfeier der Schlacht im Teutoburger Wald 1909. Von der «klassenlosen Bürgerschaft» zur «klassenlosen Volksgemeinschaft»? // Hettling/Nolte. Op. cit. S. 192–230.

<sup>26</sup> См. также: *Tacke.* Op. cit. S. 192–230; *Schneider K.* 100 Jahre nach Napoleon. Rußlands gefeierte Kriegserfahrung // *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* (49). 2001. H. 1. S. 54.

<sup>27</sup> Подробнее см.: *Tsimbaev K.* Die Orthodoxe Kirche im Einsatz für das Imperium. Kirche, Staat und Volk in den Jubiläumsfeiern des ausgehenden Zarenreichs // *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 52 (2004). H. 3. S. 355–370; Цимбаев К. Н. Русская православная церковь и государственные юбилеи императорской России // *Отечественная история*, 2005. № 5. С. 42–51.

<sup>28</sup> См. «Речь», 23.12.1912 и 24.12.1912; Ср.: *Чуковский К. И.* У последней черты // *Чуковский К. И. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 278–296.*

## Литература

1. *Кормер В.* Двойное сознание интеллигенции и псевдо-культура. М., 1997. С. 245–286.

2. *Цимбаев К. Н.* Русская православная церковь и государственные юбилеи императорской России // *Отечественная история*. 2005. № 5. С. 42–51.

3. *Цимбаев К. Н.* Феномен юбилеямани в российской общественной жизни конца XIX – начала XX вв. // *Вопросы истории*. 2005. № 11. С. 98–108.

4. *Assmann J.* (hg.) *Das kulturelle Gedächtnis*. München, 1992.

5. *Assmann J.* Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnis // *Assmann J., Sundermeier Th.* (Hgg.) *Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt*. Gutersloh, 1991. S. 13–33.

6. *Assmann A.* Externalisierung, Internalisierung und Kulturelles Gedächtnis // *Sprondel W.M.* (Hg.). *Die Objektivität der Ordnungen und*

ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M., 1994. S. 426–427.

7. *Assmann A.* Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses. München, 1999.

8. *Assmann A., Assmann J.* Das Gestrern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis // Merten K. u.a. (Hgg.). Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, 1994. S. 114–140.

9. *Assmann A., Friese H.* (hg.). Identitäten (Erinnerung, Geschichte Identität, 3). Frankfurt/M., 1998.

10. *Assmann A.* Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses. München, 1999.

11. *Berding H.* (hg.). Krieg und Erinnerung. Fallstudien zum 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, 2000.

12. *Berger P. L., Luckmann Th.* Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M., 1980.

13. *Berger P. L., Luckmann Th.* The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. N-Y., 1966.

14. *Carl H., Buschmann N.* (hg.). Die Erfahrung des Krieges. Erfahrungsgeschichtliche Perspektiven von der Französischen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Paderborn etc., 2001.

15. *Düding D.* u.a. (hg.). Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. Reinbeck; Hamburg, 1988.

16. *François É.* u.a. (hg.). Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich. 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, 1995.

17. *Gebhardt W.* Fest, Feier und Alltag, Frankfurt/M., 1987.

18. *Halbwachs M.* La memoire collective. P., 1950.

19. *Hardtwig W.* (hg.). Neue Wege der Wissenschaftsgeschichte. Göttingen, 2004.

20. *Hardtwig W.* (hg.). Wege zur Kulturgeschichte. Göttingen, 1997.

21. *Hartmann W.* Der historische Festzug. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur. Stuttgart, 1987.

22. *Hettling M./Nolte P.* (hg.). Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert. Göttingen, 1993.

23. *Hugger P.* u.a. (hg.). Stadt und Fest. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur. Unterägeri, 1987.

24. *Jeismann M.* Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918. Stuttgart, 1992.
25. *Koselleck R.* «Erfahrungsraum» und «Erwartungshorizont» – zwei historische Kategorien // Engelhardt U. u.a. (hg.). Soziale Bewegung – soziale Verfassung. Stuttgart, 1976. S. 13–33.
26. *Koselleck R.* Erfahrungswandel und Methodenwechsel. Eine historisch-anthropologische Skizze // Rösen J., Meier C. (hg.). Historische Methode. München, 1988. S. 13–61.
27. *Koselleck R., Jeismann M.* (hg.). Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München, 1994.
28. *Kühne Th., Ziemann B.* Militärgeschichte in der Erweiterung. Konjunkturen, Interpretationen, Konzepte // Kühne Th./Ziemann B. (hg.). Was ist Militärgeschichte? Paderborn, 2000. S. 9–46.
29. *Langewiesche D.* Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven // Neue Politische Literatur 1995. 1 40. S. 190–236.
30. *Luckmann Th., Schütz A.* Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1–2. Frankfurt/M., 1979.
31. *Luckmann Th.* Lebensweltliche Zeitkategorien, Zeitstrukturen des Alltags und der Ort des «historischen Bewußtseins» // Jauss H.R. (Hg.). Grundriß der romanischen Literatur des Mittelalters. Bd. XI/1. Heidelberg, 1986. S. 117–126.
32. *Marquard O.* Moratorium des Alltags – Eine kleine Philosophie des Festes // Haug W., Warning W. (hg.). Das Fest. München, 1989. S. 684–691.
33. *Münkler H.* Feinbilder – Bilder vom Feind // Münkler H. Politische Bilder, Politik der Metaphern. Frankfurt/M., 1994.
34. *Nora P.* Between Memory and History: Les Lieux de Memoire // Fabre G., O'Meally R. (ed.). History and Memory in African-American Culture. N-Y.; Oxford, 1994.
35. *Schneider K.* 100 Jahre nach Napoleon. Rußlands gefeierte Kriegserfahrung // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas (49). 2001. H. 1. S. 54.
36. *Schultz U.* (hg.). Das Fest. München, 1988.
37. *Sprondel W. M.* (hg.). Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M., 1994.
38. *Stites R.* Russian popular culture. Entertainment and society since. Cambridge, 1993.

39. *Stites R.* The origins of soviet ritual style. Symbol and festival in the russian revolution // Arvidsson Cl./Blomquist L. (Edd.). Symbols of power. Stockholm, 1987.

40. *Tacke C.* 1900-Jahrfeier der Schlacht im Teutoburger Wald 1909. Von der «klassenlosen Bürgerschaft» zur «klassenlosen Volksgemeinschaft»? // Hettling M., Nolte P. (hg.). Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert. Göttingen, 1993. S. 192–230.

41. *Tsimbaev K.* Die Orthodoxe Kirche im Einsatz für das Imperium. Kirche, Staat und Volk in den Jubiläumsfeiern des ausgehenden Zarenreichs // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas 52 (2004). H. 3. S. 355–370.

42. *Tsimbaev K.* Jubiläumsfieber»: Kriegserfahrung in den Erinnerungsfeiern in Russland vom Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts // Melville G., Rehberg K.-S. (hg.). Gründungsmythen. Genealogien. Memorialzeichen. Beiträge zur institutionellen Konstruktion von Kontinuität. Köln; Weimar; Wien 2004. S. 75–107.

## **ПСИХОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ И ПРОБЛЕМ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ**

Вклад психологии в разработку гуманитарных и иных технологий противоречив, а местами даже сомнителен: успехов здесь меньше, чем разочарований и несбывшихся надежд. Особенность этой ситуации, к тому же, заключается в поразительном несовпадении существующих в обществе ожиданий и реальных свойств и возможностей психологических методов. Психологи в различных сферах своей исследовательской или практической деятельности регулярно сталкиваются с запросом на прямые способы воздействия на человека для достижения какого-то конкретного результата (лучше запоминать, больше продавать, быстрее решать алгебраические задачи, заставить подчиненных хорошо работать и т. п.). Однако существующие психологические процедуры обладают совершенно иными чертами.

В качестве наглядного примера такого состояния дел процитирую весьма показательное исследование, проведенное несколько лет назад на материале психотерапии (Райнаи Г., Столин В. В., 1989). Психотерапевты и люди, не имеющие опыта общения со специалистами такого типа, были опрошены определенным образом на предмет их представлений о психотерапевтическом процессе. Результаты обнаружили существенные различия, доходящие до полной противоположности. Так, «люди с улицы», помимо прочего, надеялись на получение конкретных советов, касающихся готовых способов разрешения проблемных ситуаций, в которые они попали. Они выказывали готовность прислушиваться к рекомендациям и скру-

пулезно их реализовывать. Понятно, что ответственность за выработку «рецептов» и за ожидаемый результат оказывалась в этом случае целиком снятой с плеч клиента, который выступает лишь исполнителем чужого решения. Авторы называют такую модель ожиданий «медицинской» по аналогии с обычным визитом к врачу, который прописывает вам необходимые снадобья, апеллируя только к вашей готовности пить таблетки, но не участвовать в выработке способов лечения. Психотерапевты, напротив, рассчитывали на совместную с клиентом работу, направленную на прояснение сложившейся проблемной ситуации и на поиск путей решения. В этом случае ответственность за искомый результат оказывалась разделенной между обоими участниками процесса. Сама возможность априорных готовых указаний клиенту вызывала у психотерапевтов резкое отторжение. Из их ответов становилось понятно: простых «отмычек» к человеку и его сложным проблемам не существует.

Очевидно, что приемы прямого воздействия<sup>1</sup> (вызывающие энтузиазм у широкой публики и явный скепсис у профессионалов) значительно более похожи на традиционно понимаемые технологии, приводящие к устойчиво воспроизводимому полезному результату, чем предлагаемые психологами не слишком формализованные и не гарантирующие повторяемости процедуры. Однако эти свойства – неизбежная плата за попытки вступить в диалог с «живым» человеческим сознанием, и они в равной мере характерны для большинства гуманитарных «технологий».

В центре моего анализа будет находиться один из самых сложных и трудно технологизируемых психологических процессов – решение задач и проблем. Исследование мышле-

ния, в частности, продуктивного (творческого) мышления представляет собой один из самых противоречивых разделов психологии. В соответствии с устойчивой традицией психологов интересует не «чистый», а вполне реальный процесс решения, осуществляемый человеком или группой решателей<sup>2</sup> и укорененный в их жизнедеятельности, т. е. связанный с наличной мотивацией, целями, эмоциями, уровнем развития способностей, структурой имеющихся знаний и т. д. Его основная форма – решение проблемных ситуаций: задач и слабоструктурированных проблем. Люди сталкиваются с ними в самых разных сферах практики – проектирование, изобретательство, менеджмент, исследование, обучение специалистов различного профиля и т. д. Это влечет за собой очевидную потребность в знаниях о строении мышления (как «успешного», так и делающего ошибки) и в надежных и эффективных методах решения (их обычно называют эвристики или эвристические стратегии)<sup>3</sup>, пригодных для широких классов проблемных ситуаций. Такой подход позволяет обсудить и некоторые «рецепты» развития профессионального мышления – мышления специалиста в той или иной предметной области.

### Что такое задача?

С чем сталкивается мышление? Что ему противостоит, создавая «барьеры» и «препятствия» на пути мыслительного процесса? Что вообще может сопротивляться мышлению? Эти вопросы при всей их сложности допускают прямые (хотя и дискуссионные) ответы: только само мышление и может выступать для себя подобным препятствием, хотя это обстоятельство всегда замаскировано каким-то конкретным материалом или ситуацией, с которыми не удается совладать.

Из сказанного становится понятен феномен мыслительной задачи. Это определенного рода ловушка (специально изготовленная или возникающая стихийно), попадая в которую человеческое мышление сталкивается с собственной неполнотой, неточностью или неадекватностью. Скажем, одно суждение противоречит другому, или одни мыслительные структуры не соответствуют другим (например, представление задачи – разрешенным интеллектуальным операциям), или иррелевантные условия задачи маскируют основные.

Не претендуя на построение универсального обобщения, попробую сформулировать понятие текстовой задачи, на примере которой будут рассмотрены структура и закономерности процесса решения.

Начну с того, что к такой задаче нельзя относиться как к повествовательному тексту, просто описывающему какую-то реальную ситуацию. Подобная задача целиком *условна*: все яблоки в ней одинаковы и взаимозаменяемы, поезд движется строго равномерно и прямолинейно, рабочие никогда не выпускают брак, вода в трубах не кончается и т. д. Причем какие-то значимые условия или ограничения указаны прямо, а о других приходится догадываться по ходу дела (например, о том, что объем выполненной работы можно взять за единицу). Более того, проверять задачу на «правильность» (решаемость, непротиворечивость, полноту условий и т. д.) не требуется вовсе<sup>4</sup>.

Подобной же условностью характеризуются и получаемые решения, которые оказываются принятыми или отвергнутыми как «правильные» или «неправильные» на основании конвенций, возникающих *ad hoc* по ходу решения или сформулированных заранее. Например, является ли знаменитый поступок Александра Македонского, который

разрубил «гордиев узел»<sup>5</sup>, вместо того чтобы развязать его, решением данной задачи? По условиям, конечно же, требовалось именно развязать узел, но, тем не менее, «ответ» Александра был принят и современниками, и потомками и даже стал нарицательным. Это значит, что задача содержала нечто, что допускало подобную интерпретацию, и это нечто и было выявлено легендарным решением.

В соответствии с известным определением (Леонтьев А. Н., 1965; Петухов В. В., 1987), мыслительная задача – цель, поставленная в определенных условиях, препятствующих ее непосредственному достижению. Процесс решения здесь – достижение уже заданной, психологически очерченной цели. Он заключается в поиске необходимых для этого средств (которые изначально отсутствуют) в границах, намеченных условиями.

Однако более глубокие свойства задачи при таком взгляде остаются за скобками. Под поверхностью оказываются необходимые, но исходно скрытые *возможности*<sup>6</sup>, которые потенциально могут стать основой для решения. Этим задаются объективные поле и границы поиска ответа. Конечно, задача – интенциональное образование, побуждающее решателя к активности, направленной на выявление этих возможностей, что обеспечивается наличием цели. Однако не произвольных, а именно тех, которые могут быть обнаружены в наличных условиях. При отсутствии таковых мыслительная задача превращается в пародию на саму себя<sup>7</sup> и, строго говоря, не является задачей.

Но самым сильным свойством текстовой задачи выступает следующее: возможности создают основу для построения системы новых («вторичных») значений, отсутствующих в условии. В ней данное и искомое<sup>8</sup> оказываются взаимосвязанными и определенными одно через

другое. Понятно, что подобная система, возникающая по ходу решения, задает и границы условности, и параметры оценки правильности ответа, и допустимые интерпретации задачи.

### Процесс решения задачи: карта и территория

Процесс решения мыслительной задачи организован как построение *вторичной моделирующей системы*<sup>9</sup>. Она не присутствует в готовом виде до его начала и может не возникнуть в его ходе – тогда решение останется найденным. Решатель образует вторичные значения ключевых аспектов задачи – они постепенно оказываются увязанными в единую структуру и определенными друг через друга. Так реализуются возможности, заложенные в тексте задачи. Это обеспечивает решателя ориентирами для дальнейшего движения: возникающая система все строже и последовательнее определяет и «подсказывает» допустимые способы действия, помогая различать осмысленные и ошибочные шаги. Собственно, в построении такой системы и заключается основной шаг к решению – оно также оказывается заданным и определенным в рамках этого складывающегося целого. Понятно, что вся эта конструкция получается до некоторой степени условной – опирающейся на определенные допущения (например, возьмем за  $x$  расстояние между городами А и Б). Однако ее жесткости (особенно на ранних стадиях процесса решения), конечно же, недостаточно, чтобы вообще избежать ошибок.

Для более наглядного описания вторичной моделирующей системы воспользуюсь метафорой «карты и территории». Она была предложена А. Кожибским и широко использована Г. Бейтсоном (2000) для описания разноплановой реальности (в первую очередь, процессов межличност-

ной коммуникации). Территория, в соответствии с данной метафорой, сложена из объектов, которые обладают собственной «плотностью», «законами взаимодействия» и за счет этого «оказывают сопротивление». Их нельзя игнорировать или изменить по собственному произволу, поэтому приходится учитывать их свойства в своих действиях. Карта является знаковой системой, которая описывает и представляет территорию, выступающую референтом, т. е. набором явлений и связей между ними, обозначаемых данной знаковой конструкцией. Таким образом, отношение карты к территории является референцией<sup>10</sup>.

Хотя карта и территория тесно связаны между собой, они – принципиально разнородные явления. Карту надо уметь создавать: существуют определенные правила «картирования» – она не может быть целиком произвольной. Карта условна, изменения на ней не влияют на территорию, она может быть неверной в целом или содержать локальные ошибки, ею надо уметь пользоваться, поскольку она включает условные обозначения. Одной и той же территории могут адекватно соответствовать разные карты, причем их количество может быть достаточно велико. При этом на разных картах одной и той же задачи значимые элементы вполне могут не совпадать между собой. Карты могут отличаться друг от друга степенью своей детализированности («масштабом»). Более мелкие объекты встроены в более крупные и исчезают или появляются на карте при изменении масштаба рассмотрения. Принципиально важно не путать карту и территорию (т. е. сами объекты и их описание) в ходе решения, поскольку такое смешение ведет к серьезным ошибкам.

Все сущности, на которые указывает метафора, – реальные составные части процесса решения. Решатель на

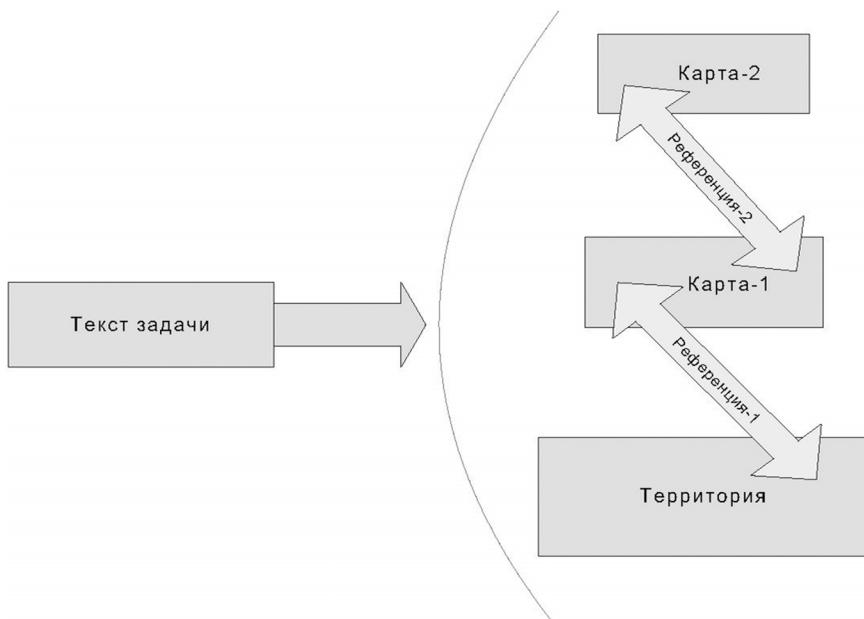
основании условий задачи (ее текста) производит различение карты и территории, т. е. обнаруживает и фиксирует значимые элементы проблемной ситуации: какие предметы или процессы и их количественные показатели присутствуют в условии, как они связаны между собой, что дано и что нужно узнать и т. п. Назовем этот процесс референцией-1, а его результат – картой-1. Все названное совершается средствами естественного языка: решатель фиксирует словами открывающееся ему состояние дел.

Текст задачи сам по себе не является территорией (т. е. фиксированным набором объектов и их свойств), а только дает какое-то ее описание. Именно поэтому задача вполне может оказаться нерешаемой или противоречивой (см. ниже).

Карты-1 недостаточно для решения, поскольку ответ текстовой задачи может быть сформулирован лишь на «языке» вторичных значений. Чтобы справиться с большинством известных проблемных ситуаций, решатель вынужден провести еще одно картирование: отталкиваясь от карты-1, произвести референцию-2 и построить карту-2 (см. рис. 1).

Референция-1 и -2 кардинальным образом отличаются друг от друга. Референция-2 – значительно более строгий и определенный процесс. Наиболее заметным он становится, когда используется какая-либо знаковая система, отличная от естественного языка. Решатель извлекает из карты-1 определенное содержание (значимое, если он движется в правильную сторону) и фиксирует его средствами этой знаковой системы, т. е. с помощью каких-то специальных обозначений<sup>11</sup>. Это приводит к появлению «вторичных» значений ключевых явлений задачи, которые оказываются связанными в рамках единой системы. В ме-

нее явных, но принципиально аналогичных случаях построение карты-2 совершается без использования дополнительной знаковой системы средствами естественного языка. Это маскирует реальную структуру процесса решения некоторых типов задач<sup>12</sup>. Сложность референции для решателя, помимо всего прочего, заключается в том, что обе карты строятся в ходе решения параллельно.



**Рис. 1. Организация процесса решения текстовой задачи**

В основе построения карты-2 лежит важная психологическая структура – *интеллектуальный инвариант* или переменная высокого порядка, которая обеспечивает референцию-2 (Спиридонов В. Ф., 2003; 2004). Мотивировка этого термина заключается в том, что за счет инварианта задача сохраняет свое единство, несмотря на самые разные допустимые трансформации (например, построение

несводимых друг к другу корректных уравнений или их систем).

Значение этой структуры чрезвычайно велико: она играет роль *связки* между картой и территорией. В случае традиционной географической карты в этом качестве выступают картографическая проекция, которая устанавливает зависимость между географическими координатами точек земного эллипсоида и прямоугольными координатами тех же точек на плоскости, и система определенных условных обозначений. В ходе решения задачи такую нагрузку несет интеллектуальный инвариант. Поэтому его использование позволяет решателю построить адекватную карту-2. Конечно, можно ошибиться и решая правильно составленное уравнение, но это будет техническая ошибка, а не ошибка референции.

Интеллектуальный инвариант выступает в качестве своеобразной «модели для сборки»<sup>13</sup>. Именно его должен выделить с опорой на условия проблемной ситуации (это случай учебной задачи) или применить к данному материалу (в случае задачи реальной) решатель. В итоге он организует данное и искомое за счет формулирования новых значений элементов задачи. Таким образом, можно говорить об *организующей функции* интеллектуального инварианта.

В ходе решения переменная высокого порядка выполняет еще несколько функций. Поскольку интеллектуальный инвариант обладает существенной структурной жесткостью, то он обеспечивает связность процесса решения, несмотря на то что обычно задачу можно решить несколькими разными способами (часто весьма далекими друг от друга). Причем их единство обеспечивается не содержанием задачи, а исключительно отношениями между картами

и территорией (подробнее см. ниже). Так выявляется *связующая функция*.

Кроме того, интеллектуальный инвариант выступает объективным основанием для объединения мыслительных задач в родственные группы или «семейства». Задачи, которые в силу своего содержания и структурных особенностей предоставляют решателю сходные возможности, являются зоной использования одного и того же инварианта (особенно наглядно это видно на специально составленных учебных задачах). Так удастся очертить *классифицирующую функцию*.

Еще раз обращу внимание на ограниченный (обедненный и условный) характер территории, к которой апеллирует задача. Именно поэтому инвариант и может связать ее с той или иной картой. При этом в качестве самих интеллектуальных инвариантов могут выступать чрезвычайно разноплановые явления: понятия, противоречия, схемы, абстрактные образы, метафоры и т. д. Все они несут возможность организации сложного материала, поэтому их роль при создании карты-2 в ходе решения самых разных задач представляется одинаковой: применение инварианта (или обнаружение его в учебной задаче, куда он предусмотрительно «заложен» ее авторами) – устойчивый «культурный» способ решения мыслительных задач.

Эффективность вторичной моделирующей системы в рамках процесса решения нетрудно объяснить. Именно совместное использование двух знаковых систем позволяет выделить и увязать в рамках единой конструкции данное и искомое задачи, т. е. организовать материал проблемной ситуации таким образом, чтобы построить значения еще не известных ее частей. Кроме того, в этой ситуа-

ции выступают на первый план новые денотаты, т. е. объекты и их соотношения, которых в явном виде не было в условии.

Замечу, что возникающая система вторичных значений никак не нарушает феномена творческой задачи, поскольку не несет готового ответа и даже способа его получения, а лишь предоставляет способы для его выражения и функциональные требования, которым он должен соответствовать. Также легко видеть, что описанная теоретическая конструкция не претендует на универсальность: существуют виды задач, решение которых не требует построения вторичной системы значений.

Возникающая в структуре решения вторичная моделирующая система играет еще одну важную роль – она задает границу корректности и осмысленности самих текстовых задач. Для проблемных ситуаций типа «В магазин привезли 100 кг яблок по 30 руб. за килограмм и 150 кг груш по 40 руб. за килограмм. Всего привезли 300 кг фруктов. Сколько стоят все привезенные фрукты?» или «Слон весит больше одной тонны, а кит больше двух. Кто кого переборет?» достаточно легко показать невозможность построения карт – противоречивость или недоопределенность территории буквально бросается в глаза. Но с задачами типа «Рабочий кружок, состоящий из двадцати взрослых и подростков, устроил сбор денег на покупку книг, причем каждый взрослый внес по 3 руб., а каждый подросток – по 1 руб. Сколько было в этом кружке взрослых и подростков, если всего было собрано 35 руб.?» или «Отцу 32 года, сыну 5 лет. Через сколько лет отец будет в 10 раз старше сына?» дело обстоит сложнее (примеры из Фридман Л. М., 2001; Перельман Я. И., 1978).

Корректно составленное уравнение для первой из них  $[3(20-X)+X=35]$  приводит к ответу  $X = 12,5$  подростка, а для второй  $[32+X = 10(5+X)]$  – к ответу  $X = -2$  года. Дробное количество людей в первом случае не удастся интерпретировать относительно какой бы то ни было связки карты и территории: задача оказывается некорректной. Однако во втором случае референция возможна: ответ означает, что требование выполнялось два года назад. Задача сохраняет осмысленность и остается корректной<sup>14</sup>.

Наконец, описанные свойства вторичной моделирующей системы могут быть использованы в качестве надежного критерия выделения мыслительных процессов, дополняющего традиционные определения, идущие еще от вюрцбургских психологов. Если в ходе решения мыслительной задачи происходит создание системы связанных между собой вторичных значений элементов проблемной ситуации, мы можем констатировать (да и документировать): мышление имело место.

### Парадигма

В гуманитарных науках (прежде всего в языкознании) созданы удобные способы фиксации системного строения изучаемых объектов. Одним из них – построением парадигмы – я и воспользуюсь для описания полной структуры решения мыслительной задачи. Понятие парадигмы (*греч.* пример, образец) было введено в античной грамматике для упорядочивания возможных форм варьирования одного слова. Ныне так называют любой класс лингвистических единиц, с одной стороны, противопоставленных друг другу, но при этом соположенных по какому-то признаку. Парадигматические отношения – отношения единиц в системе языка – противоплагаются синтагматическим, возникающим в речи или тексте. Парадигма позво-

ляет не только структурировать анализируемый материал, но и выявить принципы самой этой организации. Особенное значение подобного метода анализа в нашем случае состоит в том, что он позволяет выявить и систематизировать *все* корректные возможности, которые содержатся в условии задачи, а не только некоторые, реализованные в экспериментальных протоколах. Кроме того, построение подобного описания является лишним аргументом в пользу реальности вторичной моделирующей системы в мыслительном процессе.

В качестве материала для описания используем широко известный класс проблемных ситуаций – текстовые задачи по алгебре. Они представляют собой пример так называемых неинсайтных или понятийных задач (в работе Спиридонова В. Ф., 2006-а предлагалось именовать их *регулярными*). Такие задачи несут в своей структуре регулярности определенного рода, что в значительной мере определяет особенности процесса их решения. К этому типу также может быть отнесено большинство проблемных ситуаций из школьных учебников математики, физики, химии и т. д. Подобные задачи открывают возможность выделения данного и искомого и их координации между собой посредством обобщенного принципа (понятия, правила, определения, таксономии, уравнения и т. п.).

Понятие *функции*  $y=f(x)$ <sup>15</sup> играет ключевую роль в построении карты-2 в ходе решения текстовых задач по алгебре (по крайней мере, в пределах школьной программы). При этом данная психологическая структура выступает не в качестве формы обобщения, а как способ организации и представления содержания проблемной ситуации. В условии обсуждаемых задач можно обнаружить связанную пару величин (иногда больше), которая не определена

количественно и не может быть непосредственно вычислена. Так, в задаче «На автостоянке находятся машины – автомобили и мотороллеры. У них вместе 100 колес и 40 рулей. Сколько тех и других машин?» такой парой является соотношение между количеством мотороллеров ( $x$ ) и количеством автомобилей ( $40-x$ ). Собственно, это и есть «минимальная» функция (здесь:  $y=40-x$ ). Мы будем называть ее «функциональной связкой». Ее удобно использовать для построения новых значений элементов проблемной ситуации. Из подобных и более сложных частей и конструируется уравнение, с помощью которого решается задача. Безусловно, и полное уравнение является функцией, но зафиксированной в более крупном масштабе: меньшие конструкции «вложены» в нее. Принципиально важно, что в обсуждаемом случае значения всех элементов будут увязаны друг с другом и реализованы на одном «языке» – выражены через одну и ту же неизвестную величину ( $x$ ). Не менее важно, чтобы между парой величин, составляющих функциональную связку, было задано как минимум два отношения (в приведенном примере это сумма колес и сумма рулей). Если такое правило выполняется, то задача объективно относится к обсуждаемому классу и решается уравнением. Если отношение всего одно – к структурно более простым проблемным ситуациям.

Проиллюстрирую процесс складывания системы вторичных значений выдержками из экспериментального протокола:

Исп. А. Н., 19 лет

*И:* «Имеются кролики и клетки. Если в каждую клетку посадить по одному кролику, то один кролик останется без места. Если в каждую клетку посадить по два кролика, то одна клетка окажется пустой. Сколько кроликов и клеток?»

Отсюда мы, наверное, можем сделать вывод, что клеток меньше на одну штучку...

Э: О чем ты думаешь?

И: Я пытаюсь решить задачу. О чем я думаю! ... Ладно, я попробую сначала, наверное, привычным способом, что ли. А потом, может... Предположим у нас есть  $x$  клеток. Тогда если записать первое условие, то кроликов у нас будет  $x+1$ . Это кролики. Ну да, в каждой клетке по одному кролику, один кролик без места. Кроликов на одного больше. Здесь у нас другая пропорция: если у нас есть  $x$  клеток, в каждой клетке по 2 кролика, то тогда у нас количество кроликов будет  $(x-1)*2$  это кролики. И судя по всему, тогда  $x+1=2(x-1)$ » и т. д. (отточиями обозначены паузы в рассуждениях испытуемого).

Возникновение новых значений элементов решаемых задач здесь представляется очевидным.

В соответствии с изложенными теоретическими представлениями, инвариант-функция оказывается единым для разных по содержанию (движение, работа, состав числа и т. п.) и математической форме текстовых алгебраических задач (т. е. решаемых с помощью квадратных или линейных уравнений). В простых случаях (скажем, задача из школьной программы) переменная высокого порядка в латентной форме «существует» до начала решения – авторы учебника позаботились о необходимом и достаточном характере условий, способствующем ее применению. В случае реального творчества в области математики, логики, естественных наук и т. д. создание инварианта (скажем, выстраивание системы обобщений) или применение его к новому материалу (например, проверка новой функциональной зависимости) выступает необходимым момен-

том решения, но такая возможность ничем не гарантирована.

В табл. 1 приведены тексты стандартных алгебраических задач<sup>16</sup>, наглядные схемы их описания<sup>17</sup> и набор уравнений, составляющих парадигму для каждой из них. Кроме того, выделены функциональные или количественные соотношения, варьирование которых и позволяет составить парадигмальные уравнения. Поскольку алгебраически все возможные уравнения равноправны, в качестве дополнительного критерия отбора было использовано отношение карты и территории: обе части уравнений, включенных в парадигму, должны иметь «предметную» интерпретацию, т. е. должны быть количественно истолкованы в терминах условий задачи<sup>18</sup>. Кроме того, в качестве примеров я ограничился лишь единичными уравнениями; способ анализа и упорядочивания систем уравнений ничем не отличается от приведенного и лишь увеличивает объем описания каждой конкретной задачи. Замечу также, что в качестве примера приведены «корректные» парадигмы, в которые включены лишь правильные уравнения. Понятно, что на следующем шаге они могут быть использованы как средство упорядочивания и анализа коллекции ошибочных решений.

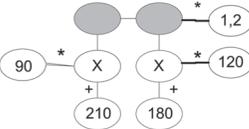
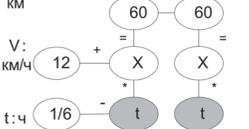
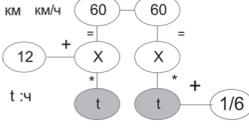
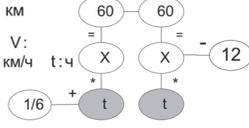
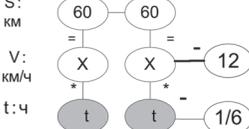
Обращает на себя внимание несколько структурных особенностей построения обсуждаемого класса задач. Даже на локальных примерах, приведенных в таблице, можно обнаружить постепенное сокращение информации, которая содержится в условии. Вместо количественно заданных величин (скажем, скорость поезда равна 57 км/ч) в условии все в большем количестве начинают присутствовать функциональные связки. В самых неопределенных случаях задача целиком состоит из них (см. табл. 3).

**Парадигмы стандартных алгебраических задач**

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема <sup>***</sup>	Варьируемые соотношения	Парадигмальные уравнения
1) Две грузовые машины выехали из пункта А в пункт В. Скорость одной машины – 38 км/ч, а другой – 57 км/ч. Первая вышла со станции А на 9 часов раньше второй, но обе машины одновременно достигли пункта В. Чему равно расстояние между пунктами А и В?	2+1		1) $t_1 = t_2 + 9$ 2) $s/v_1 - s/v_2 = 9$	1) $x/38 = (x/57) + 9, x = 1026$ км
	2+1		1) $t_1 - 9 = t_2$ 2) $s/v_1 - s/v_2 = 9$	2) $(x/38) - 9 = x/57, x = 1026$ км
	2+1		1) $t_1 = t_2 + 9$ 2) $v_1 t_1 = v_2 (t_2 + 9)$	3) $57x = 38(x+9), x = 18$ ч
	2+1		1) $t_1 - 9 = t_2$ 2) $v_1 t_1 = v_2 (t_1 - 9)$	4) $38x = 57(x-9), x = 27$ ч
			Парадигмальных уравнений четыре, т. к. а) в условии задачи 3 неопределенных величины; при этом б) два времени однозначно определены друг через друга, что может быть выражено двумя эквивалентными способами и позволяет составить четыре уравнения: два, взяв за x время, два - расстояние; в) все остальные показатели в условии задачи определены количественно.	
2) Лодка может за одно и то же время проплыть 36 км по течению реки или 20 км против. Найдите собственную скорость лодки, если скорость течения 2 км/ч.	2+2		1) $S/v$ 2) $v_{\text{теч}} \pm 2$	1) $36/(x+2) = 20/(x - 2), x=7$ км/ч
	2+2		1) $S/v$ 2) $v_{\text{теч}} \pm 2$	2) $(36/x) - 2 = (20/x) + 2, x=4$ ч

Продолжение табл. 1

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема <sup>sm</sup>	Варируемые соотношения	Парадигмальные уравнения
		<p>S: V: км км/ч</p> <p>t: ч</p>		
			<p>Парадигмальных уравнений два, т. к.</p> <p>а) в условии задачи 3 неопределенных величины, но</p> <p>б) две скорости определены в условии задачи однозначно относительно собственной скорости лодки и времени в пути, что позволяет составить одно уравнение, взяв за x скорость лодки, и одно, взяв за x время в пути;</p> <p>в) остальные показатели в условии задачи определены количественно.</p>	
3) В одном овощехранилище 210 т картофеля, в другом – 180 т. В первое подвозили по 90 т картофеля в день, во второе – по 120 т. Через сколько дней в первом хранилище будет в 1,2 раза меньше, чем во втором?	2+3	<p>S: итог</p> <p>a: подвоз в день. b: исходное кол-во</p>	<p>1) <math>na+b=S</math> (кол-во дней*объем подвоза+исходно в кол-во = общий итог)</p> <p>2) <math>S_1 * 1,2 = S_2</math></p> <p>3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>(x-210)/(1,2x-180) = 90/120</math> <math>x = 750</math> т</p>
	2+3	<p>S: итог</p> <p>a: подвоз в день. b: исходное кол-во</p>	<p>1) <math>na+b=S</math></p> <p>2) <math>S_1 * 1,2 = S_2</math></p> <p>3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>(x/1,2 - 210)/(x-180) = 90/120</math> <math>x = 900</math> т</p>
	2+3	<p>S: итог</p> <p>a: подвоз в день. b: исходное кол-во</p>	<p>1) <math>na+b=S</math></p> <p>2) <math>S_1 * 1,2 = S_2</math></p> <p>3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>(1,2x-180)/(x-210) = 120/90</math> <math>x = 750</math> т</p>
	2+3	<p>S: итог</p> <p>a: подвоз в день. b: исходное кол-во</p>	<p>1) <math>na+b=S</math></p> <p>2) <math>S_1 * 1,2 = S_2</math></p> <p>3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>(x-180)/(x/1,2 - 210) = 120/90</math> <math>x = 900</math> т</p>
	2+3	<p>S: итог</p> <p>a: подвоз в день. b: исходное кол-во</p>	<p>1) <math>na+b=S</math></p> <p>2) <math>S_1 * 1,2 = S_2</math></p> <p>3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>(210 + 90x) * 1,2 = 180 + 120x</math>; <math>x = 6</math> дней</p>

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема <sup>см</sup>	Варьируемые соотношения	Парадигмальные уравнения
	2+3	<p>S: итог a: подвоз в день b: исходное кол-во</p> 	<p>1) <math>pa+b=S</math> 2) <math>S, *1,2 = S_2</math> 3) <math>90/120=3/4</math></p>	<p><math>210 + 90x = (180+120x) / 1,2</math> <math>x = 6</math> дней</p>
			<p>Парадигмальных уравнений шесть, т. к. а) в условии задачи 4 неопределенных величины; при этом б) заданы 3 соотношения между известными и неизвестными величинами (два функциональных и одно количественное), при этом никаких ограничений на составление уравнений нет; в) остальные показатели в условии задачи определены количественно.</p>	
<p>4) На середине пути между станциями А и В поезд был задержан на 10 мин. Чтобы прибыть в В по расписанию, машинисту пришлось увеличить первоначальную скорость на 12 км/ч. Найти первоначальную скорость, если известно, что расстояние между станциями 120 км.</p>	2+2	<p>S: км V: км/ч t: ч</p>  <p>S: км V: км/ч t: ч</p> 	<p>1) <math>S/v=t</math> 2) <math>v_1 + 12 = v_2</math> 3) <math>t_1 - 1/6 = t_2</math></p>	<p>1) <math>(60/x) - 60 / (x+12) = 1/6</math> Одно уравнение соответствует двум схемам</p>
	2+2	<p>S: км V: км/ч t: ч</p>  <p>S: км V: км/ч t: ч</p> 	<p>1) <math>S/v=t</math> 2) <math>v_1 = v_2 - 12</math> 3) <math>t_1 - 1/6 = t_2</math></p>	<p>2) <math>60 / (x-12) - 60/x = 1/6</math> Одно уравнение соответствует двум алгебраическим схемам</p>

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема <sup>мб</sup>	Варируемые соотношения	Парадигмальные уравнения
		То же самое для вариантов со временем	1) $S/v=t$ 2) $v_1 = v_2 - 12$ 3) $t_1 - 1/6 = t_2$	3) $60/(x-1/6) - 60/x = 12$ Одно уравнение соответствует двум алгебраическим схемам
			1) $S/v=t$ 2) $v_1 = v_2 - 12$ 3) $t_1 - 1/6 = t_2$	4) $60/x - 60/(x + 1/6) = 12$ Одно уравнение соответствует двум схемам
			Парадигмальных уравнений четыре, т. к. а) в условии задачи 4 неопределенных величины; б) две скорости и два времени попарно определены в условии задачи однозначно друг относительно друга, что позволяет составить четыре уравнения; в) остальные показатели в условии задачи определены количественно.	
5) Моторная лодка, обладающая скоростью движения 20 км/ч, прошла расстояние между двумя пунктами по реке туда и обратно без остановок за 6 ч 15 мин. Расстояние между пунктами равно 60 км. Найдите скорость течения реки.	2+3	<p>S: км V: км/ч</p> <p>t:ч</p>	1) $S/v = t$ 2) $20 \pm v_{\text{тек}}$ 3) $25/4 - t_1 = t_2$	1) $60/(20+x) + 60/(20-x) = 25/4$
	2+3	<p>S: км V: км/ч</p> <p>t:ч</p>	1) $S/t = v$ 2) $20 \pm v_{\text{тек}}$ 3) $25/4 - t_1 = t_2$	2) $60/x + 60/(25/4 - x) = 40$
			Парадигмальных уравнений два, т. к. а) в условии задачи 4 неопределенных величины; но б) две скорости определены в условии задачи однозначно относительно собственной скорости лодки и затраченного времени, что позволяет использовать их в уравнениях единственным способом; в) два времени определены однозначно, за счет того, что дана их сумма; г) остальные показатели в условии задачи определены количественно.	

**Примеры пограничных с арифметическими задач**

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема	Варьируемые соотношения	Парадигма
6) В двух цистернах 120 т нефти. В одной из них нефти было на 40 т меньше, чем в другой. Сколько тонн нефти было в каждой цистерне?	1+1	<p>S: Общий объем</p> <p>a: 1-я цистерна</p> <p>b: 2-я цистерна</p>	$b = a + 40$	1) $x + x + 40 = 120$
	1+1	<p>S: Общий объем</p> <p>a: 1-я цистерна</p> <p>b: 2-я цистерна</p>	$b - 40 = a$ Поскольку соотношение в условии одно, задача также может быть решена арифметически	2) $x - 40 + x = 120$
7) Бригада из 18 рабочих делает дорогу за 10 дней. Сколько нужно добавить рабочих, чтобы бригада справилась с работой на 1 день раньше?	3+0	<p>S: объем работы на 1 чел-ка в день</p> <p>a: пр-ть на 1 чел-ка</p> <p>b: пр-ть в день</p>	Соотношение не варьируется, по-этому задача решается пропорцией $a1 * b1 = a2 * b2$	$1/9x = 1/10 * 1/18$

Соотношение численных данных и функциональных связей определяет структурную сложность задачи (и, следовательно, степень ее трудности для решения). Параллельно с нарастанием такой сложности можно видеть увеличение количества парадигмальных уравнений. Любопытно, что их количество связано со структурными факторами и не зависит от того, решается ли задача линейным или квадратным уравнением.

Замечательным свойством парадигмы оказывается четность, т. е. четное количество составляющих ее уравнений. Это происходит в силу того, что варьируемые функциональные признаки обычно имеют два значения (например, скорость одного поезда на 10 км больше скорости другого:  $x_1 + 10$  или  $x_2 - 10$ ), каждое из которых позволяет составить уравнение. С этим же обстоятельством связана «внутрипарная» сводимость подобных парадигмальных уравнений. При этом сами пары обычно оказываются несводимыми между собой.

Используемый метод анализа позволяет однозначно отличить стандартные алгебраические задачи от более простой их разновидности, пограничной с задачами арифметическими (см. табл. 2). Легко видеть, что именно выделенные в нашем анализе структурные признаки и оказываются здесь различительными. В первом из приведенных примеров между парой величин в условии (объемами цистерн с нефтью) задано всего одно отношение, поэтому задача может быть решена с помощью арифметических действий. Во втором условия содержат три количественные величины, что также допускает арифметический путь к решению.

В табл. 3 приведены примеры еще одной разновидности алгебраических задач – так называемых «вырожденных».

Парадигмы «вырожденных» алгебраических задач

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема	Варьируемые соотношения	Парадигма
8) Имеются кролики и клетки. Если в каждую клетку посадить по одному кролику, то один кролик останется без места. Если в каждую клетку посадить по два кролика, то одна клетка окажется пустой. Сколько кроликов и клеток?	$2+2^{2^{2^w}}$	<p>S: кролики</p> <p>a: клетки b: рассадка, шт</p>	<p>1) <math>a * b = n</math> (клетки*рассадка = кол-во кроликов)</p> <p>2) <math>a \neq 1</math></p> <p>3) S</p>	1) $x+1 = 2(x-1)$
	2+2	<p>S: Клетки, занятые при рассадке по 2</p> <p>a: рассадка, шт b: клетки</p>	<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 1</math></p> <p>3) S</p>	2) $(x+1)/2 = x-1$ ;
	2+2		<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 1</math></p> <p>3) S</p>	3) $(x+1)/(x-1) = 2$
	2+2		<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 1</math></p> <p>3) S</p>	4) $(x-1)/(x+1) = S$
	2+2	<p>S: клетки</p> <p>a: рассадка, шт. b: кролики</p>	<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 1</math></p> <p>3) S</p>	5) $x-1 = (x/2) + 1$
	2+2	<p>S: полная вместимость</p> <p>a: рассадка, шт. b: кролики</p>	<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 2</math></p> <p>3) S</p>	6) $2(x-1) = x+2$
	2+2		<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 2</math></p> <p>3) S</p>	7) $(x+2)/(x-1) = 2$
	2+2		<p>1) <math>a * b = n</math></p> <p>2) <math>a \neq 2</math></p> <p>3) S</p>	8) $x-1/x+2 = 1/2$
			<p>Парадигмальных уравнений восемь, т. к.</p> <p>а) в условии задачи 3 неопределенных величины;</p> <p>б) количество кроликов и количество клеток определены в условии задачи несколькими разными способами друг относительно друга, что позволяет составить восемь уравнений;</p> <p>в) остальные показатели в условии задачи определены количественно.</p>	

Условия задачи	Числа + Связки	Алгебраическая схема	Варьируемые соотношения	Парадигма
9) Двое рабочих, работая вместе, выполнили некоторую работу за 6 ч. Первый из них, работая отдельно, может выполнить всю работу на 5 ч. скорее, чем второй рабочий, если последний будет работать отдельно. За сколько часов каждый из них, работая отдельно, может выполнить всю работу?	0+2	<p>S: Объем работы</p> <p>a: пр-ть каждого рабочего</p> <p>b: общая пр-ть</p>	<p>1) <math>a * b = S</math> (пр-ть1*пр-ть2 = объем работы)</p> <p>2) <math>a1 + 5 = a2</math></p> <p>3) <math>6 - b3 = b4</math></p> <p>4) <math>1/a1 + 1/5 = 1/a2</math></p> <p>5) <math>1/6 - 1/b3 = 1/b4</math></p>	1) $1/x + 1/(5+x) = 1/6$
	0+2		Аналогично	2) $1/(x-5) + 1/x = 1/6$
	0+2		Аналогично	3) $6/x + 6/(5+x) = 1$
	0+2		Аналогично	4) $6/(x-5) + 6/x = 1$
	0+2	<p>S: Объем работы</p> <p>a: пр-ть каждого рабочего</p> <p>b: общая пр-ть</p>	Аналогично	5) $1/x - 1/(1/6-x) = 5$
	0+2		Аналогично	6) $6/x - 6/(1/6-x) = 30$
	0+2	<p>S: Объем работы</p> <p>a: пр-ть каждого рабочего</p> <p>b: общая пр-ть</p>	Аналогично	7) $1/x - 1/(6-x) = 1/5$
	0+2		Аналогично	8) $6/x - 6/(6-x) = 6/5$
	0+2		Аналогично	9) $1/x + 1/(x+1/5) = 6$
	0+2		Аналогично	10) $1/x + 1/(x-1/5) = 6$
	0+2		Аналогично	11) $5/x + 5/(x+1/5) = 30$
	0+2		Аналогично	12) $5/x + 5/(x-1/5) = 30$
	0+2		Аналогично	13) $5/x + 5/(6-x) = 1$
	0+2		Аналогично	14) $5/x + 5/(5+x) = 5/6$
	0+2		Аналогично	15) $5/(x-5) + 5/x = 5/6$
	0+2		Аналогично	16) $5/x - 5/(1/6-x) = 25$
	0+2		Аналогично	17) $6/x + 6/(x+1/5) = 36$
	0+2		Аналогично	18) $6/x + 6/(x-1/5) = 36$
			<p>Парадигмальных уравнений восемнадцать, т.к.</p> <p>а) в условии задачи 4 неопределенных величины;</p> <p>б) индивидуальная производительность рабочих и их совместная производительность (объем работы) определены в условии задачи несколькими разными способами друг относительно друга, что и позволяет составить восемнадцать уравнений.</p>	

Они являются наименее определенными – состоящими из одних функциональных связей – и, как следствие, более трудными для решения, чем их информационно насыщенные аналоги из табл. 1 (все данные о сравнительной сложности задач заимствованы из работы Спиридонова В. Ф., 2006-б). Количество скрытых возможностей здесь наибольшее, что приводит к резкому увеличению количества уравнений в парадигме.

### **Компетентность в решении задач и развитие профессионального мышления**

Тезис о существенных отличиях, которые характеризуют успешных профессионалов по сравнению с новичками или менее успешными специалистами в этой же сфере, давно стал общим местом в психологической литературе. Раз за разом психологи выявляют высоко специализированный характер подобных отличий, которые теснейшим образом связаны с особенностями профессиональной деятельности.

Однако первые попытки эмпирически обнаружить какие-либо психологические различия между профессионалами высочайшего класса (гроссмейстерами – участниками Международного шахматного турнира в Москве в 1925, в котором играли чемпион мира Х.-Р. Капабланка и его ближайшие конкуренты) и «людьми с улицы» оказались обескураживающими. Никаких преимуществ у шахматистов обнаружено не было (Дьяков И., Петровский Н., Рудин П., 1926). Как стало понятно позже, в этом исследовании измерялась степень развития неспециализированных для игры в шахматы познавательных способностей – объем вербальной памяти, скорость простой моторной реакции и т. д.

Когда почти через 50 лет психологи смогли пересмотреть область поиска, результаты не заставили себя долго

ждать. Оказалось, что релевантные профессиональной деятельности характеристики познавательной сферы шахматистов обладают очень сильно выраженными особенностями. Это касается, например, организации имеющихся у них специальных знаний. Убедительные экспериментальные демонстрации этого обстоятельства принадлежат Г. Саймону, предложившему четкие процедуры сравнения экспертов (мастеров своего дела) и новичков в различных сферах деятельности.

Шахматистам разной квалификации – новичкам и экспертам (по российским меркам это были примерно кандидаты в мастера спорта) – предъявляли два типа шахматных позиций для запоминания (Chase W., Simon H., 1973). Сначала были представлены случайные расстановки фигур на доске, а затем реальные позиции, взятые из практических партий. Испытуемые должны были после непродолжительного рассматривания позиции на экране по памяти расставить фигуры, всякий раз начиная с пустой доски. При необходимости позиция предъявлялась несколько раз (но не более семи).

Запоминание случайной расстановки выявило некоторое преимущество новичков. Однако при воссоздании второго типа позиций ситуация изменилась на диаметрально противоположную: эксперты за меньшее число предъявлений правильно воспроизводили значительно большее количество фигур на доске, причем часто они еще успевали верно указать, как лучше играть за белых или за черных в данной позиции.

Помимо числа предъявлений и ошибок исследователи фиксировали еще и порядок, в котором расставлялись фигуры. И здесь их поджидал самый интересный результат. Выяснилось, что все испытуемые объединяют фигуры в

осмысленные совокупности: они получили название *чанков* (от англ. chunk – порция). Будучи собранными в такие конфигурации, фигуры и расставлялись на доске<sup>19</sup>. Именно тут и выступило ключевое отличие между экспертами и новичками: вторые использовали значительно меньшее количество чанков. Более того, для некоторых позиций чанков у них вообще не было, и они переходили на пофигурное воспроизведение (т. е. выставляли фигуры по одной). Построение эксперимента позволило оценить количество чанков (в буквальном смысле пересчитать их) у начинающих шахматистов. Число таких конфигураций у новичков не превышало нескольких сотен. Оценить «багаж» экспертов удалось только путем математической аппроксимации: оказалось, что он исчисляется многими десятками тысяч чанков. Таким образом, в явном виде была обнаружена «единица организации» профессионального опыта шахматистов.

Более поздние исследования, подтвердив описанные результаты, обнаружили значительное количество других отличительных черт, которыми обладает мышление экспертов<sup>20</sup>. К ним можно отнести: наличие четких схем предметных областей, связанных с проблемой или задачей, и классификацию проблемных ситуаций на основе этих сущностных и весьма обобщенных конструкций; знание слитых со схемой стратегий решения; владение специальными приемами преодоления сложных проблемных ситуаций. Экспериментально было показано, что эксперты более четко выделяют и описывают методы решения различных профессиональных проблем (Chi M., Glaser R., Rees E., 1982), намного точнее предсказывают трудности, которые возникнут в ходе решения (Lesgold A., Lajoie S., 1991), более качественно отслеживают применение своих

приемов по ходу решения (Schoenfeld А. Н., 1981) и многое другое.

Изучение различий между экспертами и новичками при решении текстовых задач потребовало введения новых понятий, отражающих особенности мыслительного процесса. Одним из них было понятие схемы, которая управляет тем, как задача репрезентируется и становится доступной для понимания и оперирования (Chi М. Т. Н., Bassok М., Lewis М., Reimann Р., Glaser R., 1989; Chi М. Т. Н., Feltovich Р., Glaser R., 1981), или понятие модели, как специального пространства, в котором строятся пробные решения (Holyoak К. J., Thagard Р., 1989). В этом контексте изучались дополнительные по отношению к основному решению действия, например, спонтанное использование схем и диаграмм, указывающие, скорее, на поиск пространства для решения, чем направленных на его отыскание (Larkin J. Н. et al., 1980). Выяснилось, что эксперты тратят больше времени на подготовку к решению и на освоение особенностей наличной проблемной ситуации, чем непосредственно на поиски ответа. В рамках такой подготовки можно выделить действия так называемого метакогнитивного уровня (Brown А. L., 1980; Flavell J. Н., 1985) – в первую очередь, оценку эффективности и оптимальности собственных шагов. Например, было показано, что эксперты имеют большую чувствительность к обнаружению в своем решении ошибок, чем новички (Ohlsson S., 1996; Ohlsson S., Rees E., 1991), и выстраивают по ходу решения специальные процедуры, направленные на исправление сделанных ошибок (Котов Ал. А., 2003).

Таким образом, профессиональное мышление представляет собой весьма сложное и многоплановое образование, которое способствует успешному решению его носителем задач и проблем в той или иной конкретной сфере

деятельности. Поразительным образом все это многообразное знание о специфике мышления профессионалов высокого уровня практически полностью игнорируется в повседневной практике высшей школы и системе переподготовки кадров высшей квалификации. Коммуникация между психологией решения задач и проблем и этими уважаемыми культурными и социальными институтами в значительной степени нарушена. Скажем, в соответствующей методической литературе доминируют плохо обоснованные нормативные подходы к процессу решения, в соответствии с которыми нужно выделить и транслировать в ходе обучения некоторые интеллектуальные, личностные, поведенческие и т. п. шаблоны. В соответствии с более ригористической точкой зрения их необходимо целенаправленно формировать у обучаемых<sup>21</sup>. Почему в результате таких манипуляций должно возникнуть именно мышление, способное к самостоятельному преодолению профессиональных затруднений, представляет для меня загадку.

Памятуя о том, как легко упрощенные психологические идеи становятся рецептами для обучения (стандартная школьная или вузовская подача знаний – из их числа), все-таки рискну сформулировать некую «практическую значимость» нашего обсуждения и вытекающие из него «рецепты».

Предложенная теоретическая модель направлена не только на адекватное описание процессов решения, но и на более глубокое понимание весьма непростого культурного феномена – мыслительной задачи. Проанализированные здесь текстовые задачи по алгебре составляют давно известную, но весьма непростую предметную область, требующую для своей концептуализации достаточно разнооб-

разных теоретических средств. Существовая на границе «чистой» и «прикладной» математики, на стыке понятия и его референта, на взаимодействии формальных и психологических структур, она конденсирует в себе разноплановые возможности для развития индивидуального мышления. Представляется, что традиционное использование этого вида задач в обучении математике, не учитывающее их реальную природу и строение (а соответственно, сложность и состав процессов решения), абсолютно индифферентно к такому развитию. К сожалению, обучение и развитие в таком случае совершаются как бы в разных плоскостях, почти не задевая друг друга. Это же по аналогичным причинам можно сказать и про многие другие варианты профессионального обучения.

От внимания обучающихся ускользает системный характер строения задач и связанных с ними процессов решения. Это обстоятельство и призван был продемонстрировать проведенный парадигматический анализ. Затруднения, с которыми сталкивается мышление в ходе решения, носят неслучайный характер. Но если подробному описанию предмета обучения (математического, юридического, химического, психологического и т. п.) посвящены многочисленные усилия, то строение (не содержание!) задач, с которыми столкнутся новички в обучении и в своей профессиональной деятельности, связь проблемных ситуаций между собой и с методами решения, за редчайшими случаями, практически игнорируется. Особенно характерно отсутствие метапредметных способов описания задач, независимых от их содержания. Редкие контрпримеры, разработанные для средней школы (см.: Балл Г. А., 1990; Фридман Л. М., 2001), лишь подтверждают общую безрадостную картину. Этот пробел и призваны закрыть данные материалы.

По-видимому, даже эмпирические классификации задач могут быть полезны для ориентировки решателя. Однако теоретические конструкции в этом отношении гораздо более продуктивны. Построение парадигм для анализа и описания проблемных ситуаций позволяет включить этот феномен в несколько значимых контекстов. Во-первых, так выявляется наличие двух разноплановых знаковых систем, с необходимостью используемых в поисках решения<sup>22</sup>, и обнажаются процессы становления вторичной моделирующей системы. Во-вторых, становятся заметны инвариантные структуры, обеспечивающие единство задачи при самых разных ее видоизменениях. В-третьих, открывается сходство в строении разных задач и целых предметных областей, становятся понятны источники нарастания неопределенности (или иные закономерные изменения структуры) и трудностей в решении. Таким образом, за счет анализа задач профессиональное мышление обогащается представлениями о типах и об устройстве препятствий, с которыми оно может столкнуться.

Однако, чтобы реализовать на материале профессионального мышления известную максиму Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, парадигматического анализа задач недостаточно. Не менее важным выступает трансляция способов «картирования» решаемых проблемных ситуаций (во введенном выше смысле). Залог успешного решения профессиональных задач – в научении способам референции (включая выбор удобной для конкретного случая знаковой системы), в прояснении логики построения и использования «карт» и привитии навыков грамотной интеллектуальной работы с опорой на складывающиеся в ходе решения вторичные моделирующие системы. В этом, собственно, и заключается возмож-

ный вклад психологии решения задач и проблем в технологии развития профессионального мышления.

\* \* \*

Данная работа является научно-методическими материалами для следующих обязательных учебных курсов, преподаваемых на факультетах психологии университетов: «Общая психология», «Общий психологический практикум», «Экспериментальная психология», «Введение в профессию», а также ряда спецкурсов, таких как «Психология решения задач и проблем», «Культурно-исторический подход в психологии», «Методы активизации творческого мышления».

### Примечания

<sup>1</sup> Подобные действия на психологическом жаргоне именуется манипуляциями и оцениваются резко отрицательно как с точки зрения их моральной приемлемости, так и эффективности при многократном применении. Вообще манипуляция чужим сознанием или поведением – побуждение человека к действию, смысл которого от него скрыт или подменен другим, а результат полезен не ему.

<sup>2</sup> Решатель – человек или животное, ищущие выход из проблемной ситуации (задачи или проблемы) в ходе эксперимента или в естественных условиях.

<sup>3</sup> Собственно, перечисленное и составляет предмет психологии решения задач и проблем. Она направлена на выявление и описание законов «живого» человеческого мышления (т. е. объяснение того, как в действительности решаются проблемные ситуации), а также возможных методов этого мышления активизации и развития.

<sup>4</sup> Конечно, это касается лишь «учебных» задач.

<sup>5</sup> Легендарный узел из города Гордий, который никто не мог развязать и который был разрублен Александром Македонским, что принесло ему, в соответствии с предсказанием, власть над всей Азией.

<sup>6</sup> В аналогичном смысле данный термин использовал Дж. Гибсон.

<sup>7</sup> Известный подростковый пример на эту тему: «Поезд отходит в 16.00, в нем 10 вагонов. Сколько лет машинисту?».

<sup>8</sup> Термины С. Л. Рубинштейна.

<sup>9</sup> Термин В. А. Успенского.

<sup>10</sup> Референция - соотнесение слова (знака) с объектами (сущностями), о которых делается высказывание.

<sup>11</sup> Скажем, для задачи «На протяжении 155 м уложено 25 труб длиной по 5 и 8 м. Сколько тех и других труб уложено?» этот процесс может выглядеть следующим образом: пусть  $x$  – количество пятиметровых труб, тогда  $(25 - x)$  – количество восьмиметровых,  $5x$  – общая длина пятиметровых труб,  $8(25-x)$  – общая длина восьмиметровых и т. д.

<sup>12</sup> Например, инсайтных головоломок.

<sup>13</sup> Метафора Х. Кортасара.

<sup>14</sup> Представляется, что анализ связи между картой и территорией и особенностей самой карты обычно и лежит в основании доказательства нерешаемости задачи вследствие ее противоречивости или иных вариантов некорректного строения. Однако принципы такого анализа лежат далеко за пределами темы нашего обсуждения.

<sup>15</sup> Функция – соответствие  $y = f(x)$  между переменными величинами, в силу которого каждому рассматриваемому значению некоторой величины  $x$  (аргумента или независимого переменного) соответствует определенное значение другой величины  $y$  (зависимой переменной, или функции).

Еще уместнее говорить в данном случае об изоморфизме. Объекты, между которыми существует изоморфизм, являющийся в определенном смысле «одинаково устроенными». Если даны два множества с определенной структурой, то взаимно однозначное отображение между ними называется изоморфизмом, если она сохраняет эту структуру. Изоморфизм всегда задает отношение эквивалентности на классе таких множеств со структурой. Мы не пользуемся данным понятием, поскольку доказать взаимно однозначное соответствие между высказываниями выполненными в двух различных знаковых системах весьма затруднительно.

<sup>16</sup> В ходе настоящего исследования было проанализировано порядка двух тысяч текстовых задач. Все приводимые примеры извлечены из учебников и учебных пособий по алгебре для 7–10 классов средней школы.

<sup>17</sup> Подобные алгебраические схемы были разработаны В. Кинчем (см., например, Weaver C. A., Kintsch W., 1992).

<sup>18</sup> Например, для задачи № 2 возможно следующее уравнение:  $20(x+2) = 36(x-2)$ . Однако предметно истолковать значение частей уравнения не удается.

<sup>19</sup> Это были типичные составные части шахматных позиций: «фианкеттированный слон», «висячие пешки», «ладьи, двоянные на открытой линии», «блокированные пешки» и т. п.

<sup>20</sup> В данном обзоре использованы материалы Ал. А. Котова.

<sup>21</sup> Я позволю себе в данном случае обойтись без ссылок на литературу, ограничившись указанием, что она чрезвычайно распространена и весьма популярна.

<sup>22</sup> Более тонкие случаи, когда в ходе решения с помощью естественного языка строятся две системы значений, анализируются в работе Спиридонова В. Ф., 2006-б.

<sup>23</sup> Серым цветом на алгебраических схемах обозначены величины, которые в уравнениях оказываются выраженными посредством соотношения других величин, данных в условии.

<sup>24</sup> Эта задача отнесена к вырожденным потому, что и кролики, и клетки количественно не определены.

## Литература

1. Балл Г. А. Основы теории задач: Автореф. дис... доктора психол. наук. М., 1990.
2. Бейтсон Г. Экология разума. М., 2000.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
4. Дьяков И., Петровский Н., Рудин П. Психология шахматной игры на основе психотехнических испытаний участников Международного шахматного турнира в Москве в 1925 году. М., 1926.
5. Котов Ал. А. Особенности функционального развития понятия в ходе решения понятийных задач // Тезисы докладов Международной конференции по воображению и творчеству в образовании и профессиональной деятельности. М., 2003. С. 65–66.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
7. Перельман Я. И. Занимательная алгебра. М., 1978.
8. Петухов В. В. Психология мышления. М., 1987.
9. Райнаи Г., Столин В. В. Психотерапия в обыденном сознании и в сознании психотерапевтов // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 125–135.
10. Спиридонов В. Ф. Механизмы решения задач и проблем в свете «экологического» подхода // Культурно-исторический подход и проблемы творчества. М., 2003. С. 391–402.
11. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем. М.: Генезис, 2006. (2006-а)
12. Спиридонов В. Ф. Функциональная организация процесса решения мыслительных задач // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. М., 2004. С. 277–298.
13. Спиридонов В. Ф. Функциональная организация процесса решения мыслительной задачи: Автореф. дис... доктора психол. наук. М., 2006 (2006-б).
14. Фридман Л. М. Основы проблемологии. М., 2001.
15. Brown A. L. Metacognitive development of reading. // Spiro R. J., Bruce B. C., & Brewer W.F. (eds.). Theoretical issues in reading Comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. P. 453–481.

16. *Chase W. G., Simon H. A.* The mind's eye in chess // Chase W.G. (ed.). Visual information processing. NY: Academic Press, 1973. P. 215–281.

17. *Chi M. T. H., Glaser R., Rees E.* Expertise in problem solving // Sternberg R. J. (ed.). Advances in the psychology of expertise. V. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. P. 7–76.

18. *Chi M. T. H., Bassok M., Lewis M., Reimann P., Glaser R.* Self-explanation: How students study and use examples in learning to solve problems // Cognitive Science. 1989. № 13. P. 145–182.

19. *Chi M. T. H., Feltovich P., Glaser R.* Categorization and representation of physics problems by experts and novices // Cognitive Science. 1981. № 5. P. 121–152.

20. *Flavell J. H.* Cognitive Development (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

21. *Holyoak K. J., Thagard P.* Analogical Mapping by Constraint Satisfaction // Cognitive Science. 1989. № 13 (3). P. 295–355.

22. *Larkin J. H., McDermot J., Simon D. P., Simon H. A.* Models of competence in solving physics problems // Cognitive Science. 1980. № 4. P. 317–345.

23. *Lesgold A., Lajoie S.* Complex problem solving in electronics // Sternberg R. J., French P. A. (eds.). Complex problem solving: Principles and mechanisms. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. P. 287–316.

24. *Ohlsson S.* Learning from performance errors // Psychological Review. 1996. № 103. P. 241–262.

25. *Ohlsson S., Rees E.* The function of conceptual understanding in the learning of arithmetic procedures // Cognition & Instruction. 1991. № 8. P. 103–179.

26. *Schoenfeld A. H.* Episodes and executive decisions in mathematical problem solving. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Los Angeles, California, 1981.

27. *Weaver C. A., Kintsch W.* Enhancing Students' Comprehension of the Conceptual Structure of Algebra Word Problems // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84 (4), December. P. 419–428.







*Учебное издание*

**И. Басовская, Е. П. Буторина, Т. Ю. Красовицкая и др.**  
**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КУЛЬТУРЫ**  
**И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Научно-методические материалы

Выпускающий редактор А. С. Балужева  
Корректор М. В. Чебыкина  
Дизайн, компьютерная верстка И. Г. Гурова

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001.  
191186 Санкт-Петербург, ул. М. Конюшенная, 5.

Подписано в печать 07.12.2007. Формат 60 × 84/16.  
Гарнитура «Школьная». Объем 32,75 печ. л.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Тираж 350 экз. Заказ № 142.

Отпечатано в типографии ООО «Престо»,  
Санкт-Петербург, ул. Казанская, 5