

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

# **Т**еоретические вопросы образования

**Хрестоматия**

**Часть 3**

**КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА**

**МИНСК  
БГУ  
2016**

УДК 378

С о с т а в и т е л и :

**А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова**

Научный редактор Н. Д. Корчалова  
Вступительная статья и перевод с польского  
А. А. Полонникова

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра общей и социальной психологии УО «Гродненский  
государственный университет имени Янки Купалы»  
(зав. кафедрой кандидат  
психологических наук *А. М. Колышко*);  
доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский*

**Теоретические** вопросы образования [Электронный ресурс] :  
хрестоматия. Ч. 3. Критическая педагогика / сост. : А. А. Полон-  
ников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2016.

ISBN 978-985-566-331-8.

Издание продолжает серию публикаций переводов известных ис-  
следователей в области образования. В третьей части представлены  
работы польских ученых, чьи усилия направлены на решение ши-  
рокого круга вопросов эдукологии.

**УДК 378**

ISBN 978-985-566-331-8

© БГУ, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>От составителей.....</b>                                                                       | <b>4</b>   |
| <b>Образовательный семиозис (от переводчика)</b>                                                  |            |
| <i>Александр Полонников .....</i>                                                                 | <b>6</b>   |
| <b>Культура, идентичность и образование: мерцание значений</b>                                    |            |
| <i>Мелосик Збышко, Шкудлярек Томаш .....</i>                                                      | <b>15</b>  |
| <b>Индивид и общество в современном медиальном пейзаже: к теории интермедиального образования</b> |            |
| <i>Шкудлярек Томаш .....</i>                                                                      | <b>159</b> |
| <b>Проблемы современной аудиовизуальной культуры. Медиа в контексте образования</b>               |            |
| <i>Шперналовски Томаш .....</i>                                                                   | <b>238</b> |
| <b>Педагогика постмодерна: рамки дискурса</b>                                                     |            |
| <i>Шкудлярек Томаш .....</i>                                                                      | <b>279</b> |
| <b>Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия</b>                       |            |
| <i>Яблоньска Барбара .....</i>                                                                    | <b>313</b> |
| <b>Становление преподавателя. Интеракционистско-символический анализ</b>                          |            |
| <i>Лукаш Мартиняк .....</i>                                                                       | <b>333</b> |
| <b>Нарратив в школе</b>                                                                           |            |
| <i>Клус-Станьска Дорота .....</i>                                                                 | <b>392</b> |
| <b>Концепция нарративной идентичности: от истории жизни до диалогического «я»</b>                 |            |
| <i>Стемплевска-Жакович Катажина .....</i>                                                         | <b>438</b> |

# ИНДИВИД И ОБЩЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАЛЬНОМ ПЕЙЗАЖЕ: К ТЕОРИИ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>35</sup>

*Шкудлярек Томаш*

## МЕДИА И ОБЩЕСТВО

Поднятая в этой книге проблематика имеет образовательные следствия. С одной стороны, они связаны с использованием технических средств коммуникации в обучении (несуществующем без передачи значений), с другой – медиальная культура (устная, литературная, визуальная) сама по себе создает образовательный универсум, включающий в публичный оборот смыслы, определенные видения мира, специфические способы аргументации и обоснования, неконтролируемо проникающие в сознание потребителей не только в виде специфической репрезентации реальности, но и как «просто реальность». Медиа становятся мощным образовательным институтом, определяющим целостность человеческого опыта. И именно поэтому они, ввиду эффективности их влияния, нуждаются в педагогической рефлексии.

Идущая сегодня дискуссия об образовательных следствиях современных медиа инспирирована стремительным развитием телевидения шестидесятых–семидесятых годов. В те годы в школах появились первые проекты медиаобразования, возникли значимые и сегодня социальные «медиальные утопии», поспешающие за McLuhan(ом). Я не могу все же отделаться от впечатления, что мы не пережили опыт McLuhan(a) так, как пережили его, например, американцы; что мы еще не осознали то, что написано о виртуальном мире в семидесятые годы, что мы не в полной мере понимаем глубину и интенсивность культуры виртуальной действительности. Доходящие до нас отголоски западных дискуссий о средствах массовой коммуникации сделали нас некоторым образом нечувствительными к их грозному и захватывающему присутствию,

---

<sup>35</sup> *Szkudliarek T.* Jednostka i społeczeństwo we współczesnym pejzażu medialnym: ku teorii intermedialnej edukacji. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków. 2009. – S. 74–139.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

сформировали выжидательную позицию: коль скоро «там» об этом пишут, то, наверное, «что-то» с этим сделают. Критические высказывания приходят к нам с явным опозданием, а также (хоть и не всегда) с технологическим отставанием. Факт временной отсрочки привел к тому, что мы оказались в меньшей степени втянуты в это публичное обсуждение.

В тот момент, когда мы только входили в пространство интернета, мир уже пережил и восхищение, и катастрофическое поражение «глобальной сетью». Мы читали о том, что можем послать e-mail или создать собственную страницу WWW. Это чтение создало опыт дистанции, стоического спокойствия и ожидания чего-то готового, сделанного кем-то. Еще заметней это на примере телевидения. Горячая дискуссия шестидесятых–семидесятых годов прошла мимо Польши<sup>36</sup>, не была нами осмыслена и не повлияла ни на осознание угроз, ни на какие-либо практические шаги в области информационной политики или образования. Подозреваю, что мы вновь сталкиваемся здесь с эффектом **эстетической анестезии**, бесчувственностью к культурной избыточности. Упомянутая дискуссия происходила в те времена, когда польское телевидение полностью находилось под контролем государства. Оно было под колпаком цензуры Радиокомитета, т. е. было наблюдаемым, отслеживаемым и контролируемым. Глобальная деревня? Пожалуйста, покажем что-нибудь про Кубу или Анголу. **Невозмутимый медиум** (medium cool) или ангажированное средство сообщения? Воспользуемся телевизионным театром. Интересы личности, обращение к комплексу сенсорных модальностей? Нет ничего проще – вот вам и «стерео», и «цвет»... Безумные гипотезы McLuhan(a) были подвергнуты чуть ли не лабораторному испытанию и приобрели жалкий вид. Однако в конце восьмидесятых телевидение сбегало из лабораторной камеры...

Чтение текстов McLuhan(a) обнаруживает его крайнюю увлеченность феноменом телевидения. Захватывать, как известно, может то, что ускользает от контроля, что непонятно, что завораживает и угрожает одновременно. Наше телевидение лишь теперь начинает жить собственной жизнью, оказываясь под влиянием противоречивых экономических и политических факторов. Для того чтобы

---

<sup>36</sup> См., например, монографию Haliny Rotkiewicz, посвященную педагогическим аспектам новой теории медиа [48].

реализовать публичную телевизионную миссию, чтобы создавать социально значимые и художественно амбициозные программы, оно должно иметь деньги; а это значит – искать рекламодателей, соответствовать или угождать массовым вкусам. Прежняя политическая зависимость была стремительно замещена рыночными обстоятельствами, влиянием мира рекламы. Нашли ли мы теперь время, чтобы задуматься над проблемой социальной функции публичного телевидения? В основном, к сожалению, в виде «телевизионной проблематики» в социальных науках, которые свой интерес к медиа свели к утверждению о том, что медиа в Польше хорошо развиты. Необходимо вновь вернуться к этой дискуссии, по-новому ее понять и ввести новые контексты.

Прежний анализ отношений между оральностью, письмом и визуальной культурой касались в основном логоцентрического мифа о непосредственности контакта человека и мира. Медиа в этом описании присутствовали в виде истории деградации человека, угрозы индивидуализации и стремления к свободе. Это мифически-философское измерение посредничества не исчерпывает проблематики, существенной для образовательных интерпретаций. Они требуют иного отношения, отличного от мифического погружения в реальность. Медиа функционируют как институт, связанный с определенными социальными структурами, идеологиями и интересами; их публичность, сконструированная в реальных конкретных дискурсивных практиках, реализуется как политика «программирования», создающая публичность, а с демографической точки зрения – как определенного типа рекламная продукция. Медиа к тому же являются средством образовательного и политического убеждения. Все это требует анализа не только в языке мифологии, но и социологии, политологии, психоанализа и литературоведения, а также некоторых перспектив, появившихся в новой литературе, прежде чем станет возможным формулирование хотя бы простейших постулатов в адрес медиального образования.

В этой части работы я попытаюсь сделать что-то вроде «горизонтального» описания современного «медиального пейзажа», сконцентрированного прежде всего в феномене телевидения (но также и в других электронных визуальных медиа). Этот ключевой медиум современности требует сосредоточения на деталях в отличие от первой части книжки. В ней моя интенция, подобно прежним аналитическим исследованиям, в большей степени имела критический

характер. Он формировался достаточно простой интуицией, состоящей в том, что всякие средства коммуникации – язык, письмо, визуальные медиа – являются выражением и инструментом посредничества, указывают на невозможность иного как опосредованного обращения к Бытию. В этом контексте история борьбы между культурными реестрами оральности, литературности и визуальности являлась отчасти ложной историей, узурпацией репрезентации посредниками, создающими, например, такие феномены, как «аутентичность субъекта» или «объективная реальность». Думается, что это и сегодня важный контекст для понимания современных проблем, связанных с медиальной культурой. Описанный Бодрийяром феномен симуляции в этой перспективе выглядит значительно более универсальным, не сводимым к однородной современности. Масштаб этого явления не имеет прецедентов в прошлом.

В прежней части своих размышлений, как помнится, мне хотелось более обстоятельно описать феномен телевидения. Мое намерение прежде всего было связано с интересом к его сложности. Мне кажется, что мне удалось в достаточно конденсированной форме указать несколько измерений визуальной электронной культуры, к которым оказались нечувствительны педагогические исследования. Как я уже отмечал, педагогов телевидение интересует главным образом в качестве потенциального или реального дидактического средства, а также как источник социальной патологии (порнографии, насилия и т. п.). Просмотр более широкого спектра литературы показывает распространенность и значительность такого образа этого явления. Обсуждая педагогический аспект, мы, во-первых, не должны забывать о специфике «познавательного аппарата» телевидения, связанного изначально с навязанными ему институциональными функциями. С самого начала своего существования телевидение в большей или меньшей степени выступало коммерческим или политическим представителем, исполняющим в целом немаловажные роли в процессе конструирования общего мира для охваченных подвижной сетью сообществ. При помощи сети социальные институты погружаются в идеологический контекст. Я пробую доказать это, привлекая историю телевидения. Вспомним в связи с этим, что задача конструирования общего мира является одной из основных для публичного образования. Вот почему институт телевидения становится областью компетенции школы, причем в целом, а не

только как канал трансляции «образовательных» программ. Мною проанализировано то, как это может происходить в исследованиях культурного воспроизводства, символического насилия и социальной эмансипации. Во-вторых, анализ этого культурного явления, выходя за рамки обзорной статистики и изучения бюджета времени телезрителей, позволяет произвести достаточно интересную интерпретацию значений телепрограмм. Подобно тому, как школьные программы изучаются со стороны формирующих их идеологий, так и телевизионные сообщения могут иметь свою «скрытую программу». Как и в образовательных исследованиях, тщательный анализ процесса создания значений позволяет заметить, что мы не имеем дела с однозначным детерминистским «программированием публичности»: зрители являются активными создателями значений, творцами смысла наблюдаемого ими спектакля, и нередко эти значения противоположны тем, которые мы можем идентифицировать в ходе критики идеологии. Полагаю, что припомненный мною многомерный портрет телевидения может иметь определенный смысл.

Кроме отмеченных выше реконструкций и анализа, несколько слов я хочу посвятить «истории опосредования». Я займусь этим несколько иначе, чем раньше, без попыток реконструкции мифических и критических историй с позиции современности, а в контексте отношений телевизионной, письменной и устной культур. Телевидение, а шире – электронные средства, лучше всего вписывать в противопоставление речи, письма и образа, находя приверженцев в анализе структур культурных значений. В конце анализа я предложу несколько первичных постулатов медиального образования. Однако их определение не является главной задачей этих размышлений. Я думаю, что целостное представление проблематики в обеих частях книжки имеет педагогический характер настолько, насколько понимание культуры определяет смысл образования.

Как я уже говорил (это банально, но почему же не повторить), телевидение – явление сложное. Из его сложности, что также банально, следует множество исследовательских подходов к его описанию и концептуализации. Анализ медиа, предпринимаемый в области культурных исследований, происходит параллельно в нескольких конвенциональных планах. Так, исследования Ien Ang, осуществленные в рамках социологического количественного подхода, акцентируют демографические и классовые условия участия в массовой культуре, стратегии контроля, вписанные в медиа и т. п., противостоят исследованиям семиотическим, сконцентрированным

на текстуальном анализе сообщения. Этот подход часто игнорирует социальные (классовые, политические и т. д.) значения текста. Оппозицию двум этим подходам составляют исследования Stuart(a) Hall(a), названные им кодирующе-декодирующей моделью (encoding-decoding model). В этой модели, инспирированной Марксовой методологией экономических исследований (в которой производство становится элементом социального цикла, ведущего к воспроизводству производительных сил), ставится ударение как на процессе создания значений (что обусловлено самим материалом текста, а также политическими и экономическими факторами и т. п.), так и на процессе «декодирования», активной интерпретации значений потребителями, погруженными в определенные социальные отношения<sup>37</sup> [27]. Ien Ang указала, что этот подход также имеет определенные ограничения. Он заключается в дуализме и ограничении роли потребителя в интерпретации текста теми значениями, которые навязываются ему структурой и контекстом отправителя (на это указывает идея «декодирования», предполагающая существование общего для адресата и адресанта кода текста). Сама Ang презентует отличный исследовательский подход, который менее детерминистичен. Проведенные ею исследования телевидения направлены на акцентуацию роли потребителя популярной культуры в создании значений. Такая возможность следует из того, что телепрограммы весьма разнообразны внешне и не апеллируют к однородной конструкции субъекта. В ситуации децентрации сообщения существенное значение приобретают выбор и активное смыслопроизводство, осуществляемые зрителем [1].

В представленных ниже исследованиях указанные подходы найдут определенное отражение. Я попытаюсь представить эти данные в социологическом аспекте (вскрывающем экономические и политические условия развития телевидения), в аспекте семиотическом (связанном с характерными для визуальной культуры типами нарратива, определяющими диапазон возможных значений), а также в аспекте, выходящем за рамки этих интерпретаций популярной культуры как специфического «познавательного аппарата», ангажирующего своеобразную сконструированность субъективности, не теряющего при этом широкой автономии в процессе создания собственных смыслов.

---

<sup>37</sup> Цит. по: I. Ang, а также Z. Melosik(a) [1; 41].

## ТЕЛЕВИДЕНИЕ, БИЗНЕС И ПОЛИТИКА

Первая телевизионная программа была выпущена в Англии в 1927 году, в США – в 1930 году. Регулярное телевидение началось в Англии в 1936, а в США – в 1939 году. На первый взгляд это может показаться парадоксальным, но первыми фирмами, инвестировавшими капитал в развитие телевидения, были радиокомпании: совершая финансовое самоубийство, они выводили на рынок своего мощнейшего конкурента. Они тонко почувствовали скрывающиеся в этой форме коммуникации финансовые возможности, с лихвой покрывающие расходы, связанные с вытеснением радио с позиции лидера на рынке рекламы. Уже первые шаги в этом направлении показали, что «телевидение не менее чем в три раза более эффективно как посредник в рекламном деле, чем радио» [4; 2]. В 1940 году в отчете NBC – радиокомпании, выходящей на телерынок, отмечалось, что «значительная часть исследований посвящена рекламным проблемам телевидения. Протестировано огромное количество программ, которые соответствовали рекламным целям. Множество промышленных и рекламных фирм сотрудничают [с нами] при производстве этих программ. Приложено много усилий для того, чтобы рекламодатели и рекламные агенты были хорошо проинформированы в этой области»<sup>38</sup>.

Заинтересованность оказалась двусторонней: «люди телевидения» изыскивали деньги на технические инвестиции, люди бизнеса – на поиск эффективных средств влияния на потребителей. Фантастические возможности нового медиума в области убеждения были оценены сразу, и они связывались с эмоциональным аспектом сообщения. В 1939 году David Sarnoff писал: «Вместе с появлением телевидения следует считаться с возникновением новых сил [воздействия]: эмоциональные аудиоэффекты связаны с видеорезультатами и сопутствующими событиями. И эти силы более значительны, чем те, которые приводились в движение с помощью слуха. Эмоциональная сила воздействия образа на массы достаточно очевидна» [4; 3].

Изначально отдавался отчет в политической роли этого средства социального воздействия – как позитивной, т. е. предвидимой

---

<sup>38</sup> *Wyowiedź N. E. Kersta*, цит. по: P. Attallah [4].

(усиление влияния избирательных компаний), так и той, эффекты которой с трудом подлежат определению: «[...] когда усиливаемое живым образом слово оказывалось элементом социальной машины, способной тончайшим способом протаскивать идеи, убеждения, неприязнь и страсть [...]»<sup>39</sup>.

Уже тогда отдавался отчет в том, что много позже Marshall McLuhan представил как природу образа его доминирующую «прозрачность», естественность репрезентации, что говорило одновременно как о силе, так и небезопасности нового медиума. Небезопасность была легко игнорирована, телевидение удачно вписалось в сильно укорененную в западной традиции «метафизику присутствия», созданную на основе метафор света и видения. В итоге, как заметил Paul Attallah, несмотря на распространенность зон риска, телевидение было оформлено как полезный (но, на всякий случай, **однонаправленный**) медиум сообщения благодаря приписываемой ему полезности: страх уступил перспективе прибыли и надежде на возможность строгого политического контроля. Именно интерес к прибыли и контролю навязал технике телевидения идею трансляции. Уже в 1936 году AT&T начало инвестировать в создание **трансмиссионной сети**. Сегодня такая идея выглядит с технической и культурной точки зрения совершенно очевидной, хотя в то время это было не так. Телевидение могло развиваться в локальных, замкнутых областях, могло быть реализовано в двусторонней коммуникации... Сообщение **тех самых** содержаний для огромного количества потребителей оказалось с точки зрения бизнеса и политики «тем, что нужно».

Послевоенному «буму» телевидения в значительной степени способствовал ряд экономических, политических и культурных факторов. Paul Attallah их перечислил: послевоенный оптимизм, демографические изменения, политические интересы государства, а также интерес потребителей. Для первой группы в этом списке были существенны утопии политической гармонии, нового международного порядка, установленного благодаря победе антигитлеровской коалиции. Как отмечал Robert E. Lee, телевидение смогло поддержать «моду на идеализм». «Если глаза телевидения будут гореть энтузиазмом лучшего послевоенного мира, наши шансы на его достижение значительно возрастут. Видеосообщение может

---

<sup>39</sup> Waldrop F. C., Borkin J.: цит. по: P. Attallah [4].

интегрировать наше мышление, успокоить его и ускорить реализацию счастливого, стабильного мирового сообщества»<sup>40</sup>.

Появились и идеи «горизонтального» демократического сообщества (проваленные, однако, в своих истоках созданием трансмиссионной сети унифицированных сообщений, подчиненных требованиям коммерции), говорилось об экзистенциальном измерении телевизионной культуры, о культурном потенциале «бытия вместе», о потребности совместного создания описания человеческой жизни, впервые возможного ее рассмотрения на расстоянии при помощи технических средств. Было и довольно много характерного американского «свободного национализма», о котором уже цитированный David Sarnoff говорил: «В конечном счете, заслуга телевидения заключается в сплочении народа и развитии индивидуальности. Мы те, кто работал над развитием этого многообещающего средства, мы горды этим и надеемся, что именно благодаря его использованию Америка как народ, состоящий из свободных людей с высокими идеалами, поднимется к новым вершинам»<sup>41</sup>. При этом учитывалась и возможность стимулирования экономики посредством раздувания потребительских настроений.

Важным фактором развития американского телевидения оказались и демографические перемены. *Baby boom* послевоенных лет, связанный с ростом доходов сообщества, способствовал перемещению людей в предместья. Владение собственным домом стало в равной мере желаемым и впервые достижимым для широких кругов населения. Переезд в предместья, жизнь в комфорте собственного дома изменили структуру человеческих отношений. Появилась потребность в новом механизме интеграции, замещающем традиционные соседские отношения, которая была адресована телевидению, охватывающему своими сетями огромные области и которое, как казалось, ответит этим ожиданиям. Новое домостроительство стало ориентироваться на такие схемы организации семейного быта, которые центрировали жизнь не вокруг стола или камина, а вокруг телевизионного приемника. Записки, посвященные проектированию интерьеров, стали полниться советами, касающимися специфического устройства освещения для просмотра телевизора, размещения приемника в больших и малых помещениях, соответствующего

---

<sup>40</sup> Lee R. E.: цит. по: P. Attallah [4].

<sup>41</sup> Portifield J., Reynolds K.: цит. по: P. Attallah [4].

расположения мебели и т. д. В одном из номеров журнала «Interior» некий проектировщик писал: «Мебель следует располагать согласно театральному стилю, а комнату оснащать большим количеством [произвольно разбросанных] небольших столов с едой, обращение к которой не будет препятствовать просмотру телевизионных программ. В больших комнатах могут быть использованы флуоресцентные краски, что позволит двигаться в полумраке и безболезненно пользоваться тарелками и столовыми приборами»<sup>42</sup>.

Телевизор стал центральным объектом семейного ритуала.

Я уже говорил об интересе к новому средству со стороны государства, связывающего свои экономические надежды с потребительским ростом, стимулированным рекламой и перспективами политики, обусловленным новыми возможностями формирования социальных связей. Возникновение новых программ и создание телесетей очень часто связывалось с политическими событиями (выступление президента или губернатора, лидеров политических партий и т. п.). Attallah пишет о том, что «присвоение» президентом первой страницы какой-либо газеты для презентации своей позиции было бы воспринято как посягательство на фундаментальные гражданские свободы и потому немыслимо. В то же время закон позволяет президенту прервать трансляцию телевизионной программы для важного сообщения, что свидетельствует о том, что телевидению изначально приписывалась политическая функция средства формирования национальной идентичности. Телевидение признавалось и средством международной политики. Очень быстро оно пригодились для промоции The American Way of Life (американского образа жизни) в мире. У Attallah(a) мы читаем: «[...] прибавим к этому еще то, что американские телевизионные программы были немедленно экспортированы в зарубежные страны, как только там возникли телесети. Более того, они предлагались по ценам значительно более низким, чем в самих США. Правительство США оказывало помощь в создании телесетей. Правительство способствовало проникновению американской продукции в другие страны не только путем экспорта программ, но и посредством финансовых связей, а также за счет контроля над сетями американскими фирмами [...]. Так, ABC является собственником, или оператором, телевизионных сетей в Коста-Рике, Сальвадоре, Гватемале,

---

<sup>42</sup> Barnouw E.: цит. по: P. Attallah [4].

Гондурасе, Никарагуа, Чили, Колумбии, Эквадоре, на Бермудах, в Ливане и на Филиппинах. Три [наиболее значительные] американские сети чрезвычайно активны в Европе и на Ближнем Востоке. Взаимообратные же действия не являются возможными, поскольку Коммуникативный Устав 1934 года запрещает зарубежным фирмам владение телесетями в США»<sup>43</sup> [4].

Прибавим к этому, что согласно некоторым данным с семидесятых годов 98 % программ, реализуемых в США, производится и транслируется четырьмя телевизионными компаниями<sup>44</sup>. Уровень централизации огромен, а институт политического контроля вписан в медиа, и это не только в тоталитарных государствах.

Как так получается, что при формальной независимости института телевидения в демократическом обществе можно легко, без явного (и более того – эффективного) сопротивления навязать доминирующую политическую перспективу? Вероятно, это происходит на основе дискурса власти, описанного М. Фуко, который становится одновременно и механизмом социального контроля, и конструированием субъекта. Телевидение достигло огромных успехов в создании **общего мира**. Это произошло в соответствующий момент – в ситуации атомизации американского общества, порожденной послевоенной мобильностью и тенденцией к замыканию в четырех стенах новых домов. Институт дома необходимо было включить в сеть социальной взаимозависимости («оплести сетью»), и телевидение, вместе с такими находками, как центральное отопление, канализация, холодильники, ставящими семью в зависимость от супермаркетов, замечательно исполнило свою роль<sup>45</sup>. Телевидение эффективно вписалось в пространство, характерное для оральных культур (по которому тосковали критики идеологии доминирующего письма): «публичную сферу», сферу дебатов, сплетен и споров, формирующих и реконструирующих для определенных сообществ горизонт пониманий. Создается впечатление, что все это связано как с природой самого визуального сообщения, так

---

<sup>43</sup> Напомним, что текст в первой бумажной версии появился в 1991 году.

<sup>44</sup> Такие данные приводит Herbert Marcuse в *An Essay on Liberation*. Цит. по: D. Trend [56].

<sup>45</sup> В 1953 году было написано: «Доставка музыки, театра, информации и образования в дома подобна поставкам воды, газа и электричества, что является замечательным научным и торговым достижением» (высказывание E. N. Robinson(a)). Цит. по: P. Attallah [4].

и с открытием (или легализацией) познавательных структур и типов социальных связей, характерных для оральных культур, о чем мы поговорим позже; что же касается роли **видения** в функционировании публичной сферы, то, следуя за интерпретацией John(a) Hartley(a), приведем такую мысль Аристотеля: «Оптимальное число популяции государства определяется количеством людей, достаточным для его выживания, которое объединено общим взглядом на мир»<sup>46</sup>.

**«Общее восприятие» есть инстанция социального контроля.** Контроль, легко осуществляемый в границах полиса, города, государства, приспособленный к отправлению власти в условиях непосредственной коммуникации (рынок, агора становятся прототипом всякого анализа публичной сферы в европейской философии политики), вместе с ростом численности популяции политических организмов должен быть поддержан институционально, посредством специфических инструментов надзора, моделью которого является беджаминовский Паноптикум, тщательно проанализированный М. Фуко [19]. Телевидение некоторым образом трансформирует власть непосредственного наблюдения, представляя его в смещенной и искаженной форме, однако и реализует его как тотальный тип надзора, характерный для социальности *полис*. Hartley пишет: «Как [...] можно достичь [такого] единства сообщества чуждых друг другу людей? Думаю, что один из ответов содержится в [...] восприятии власти «самой событийности» [чистого явления (*mere appearance*)], власти взгляда, взора, «первого впечатления», которое конститутивно для социальной общности, социальной тотальности в [сознании] отдельного индивида. Это взгляд, обращенный к внешности события, взгляд с расстояния, ведущий к некритическому поглощению неупорядоченной поверхности [события]. [...] Такой взгляд является краеугольным камнем политики [28; 94].

Все еще доминирующая, несмотря на прогресс в интерактивной технологии и распространенность «аудио-теле-шуток», однонаправленность телевизионных сообщений ведет к тому, что создаваемая таким образом сфера публичности оказывается приспособленной для молчащих: мы как бы участвуем в дебатах, прислушиваемся к ним, но **нас** никто не слышит. Внимательно следим за речью участников, находим среди них тех, кто, по нашему мнению, более

---

<sup>46</sup> *Aristotele* цит. по английскому переводу [28; 94].

всего соответствует нашему мышлению. Это избавляет нас от необходимости поддержания единства взглядов – мы пользуемся роскошью их смены в любой момент. Одновременно мы предоставляем право конструирования единства другим и с пониманием принимаем предложенные нам интерпретации, связывающие отдельные явления в смысловые целостности. Однонаправленность сообщения удерживает нас дома, во взаимной изоляции, в молчаливом отношении к делам публичным (кто-то уже все высказал, продискутировал прежде, чем мы отворили уста, у нас нет таких проблем, которыми бы уже кто-то не занялся). Телевидение – это мы, представленное нам мнение – это наше мнение, поскольку иных не имеем, видимый там мир – наш мир, и иного не знаем. Однако он является таким, каким он отличен от других потенциальных миров, и таким, каким я улавливаю его специфику. Посмотрим на все это через некоторое время в контексте общепольского телевидения, а конкретно – в перспективе репрезентации социального мира в *Wiadomościach* Programu I PVT.

### **ПОЛИТИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ, ИЛИ ЧТО ОЧЕВИДНО (?)**

В июне 1997 года я некоторым особым образом смотрел телевизор. В блоке вечерних Новостей Первой программы общественного телевидения я выбрал наиболее популярную передачу: 35-минутный блок со всеми сопутствующими ему, предваряющими и прерывающими его рекламными роликами и прогнозами погоды.

В анализах записей я не учитывал трансляций о поездке Иоанна Павла II по Польше, а также последующих материалов на эту тему в связи с их монотематичностью. В результате у меня сложился образ, составленный в течение 19 дней из 11-часовой трансляции 291 выпуска новостей и 185 рекламных роликов<sup>47</sup>. Мне было интересно наблюдать, как в этом информационно-потребительском спектакле представлен социальный мир. Каждая реклама и каждая новость была проанализирована мной с точки зрения

---

<sup>47</sup> Наиболее подробный отчет этого исследования содержался в докладе *Television as Adult Pedagogy: Learning Consumerism, Dreaming Democracy*, представленном мной на конференции *European Society for Research on the Education of Adults* “The Role of Education in Building Local and Regional Communities” (Stobl, Austria, IX 1997). Текст был заявлен в материалах конференции и подготовлен к печати.

презентируемого ею дискурса. Интересовали меня и субъектные позиции («кто говорит», а в случае рекламы – кого «выговаривают» или какая субъектность **задается** рекламой). Меня занимало и то, какие **проблемы** были затронуты, а какие – им сопутствовали, прямо или косвенно определяя их решение; какие ситуации отображались на экране телевизора, какие ценности они экспонировали. Этот анализ телевизионного дискурса должен был дать мне ответ на вопрос о принципах (полагаю, имплицитных) политики репрезентации в демократической Польше. Вот некоторые результаты.

61,01 % новостного времени (измеренного видеосчетчиком) посвящено Польше. Другие новостные сообщения касались стран Запада (Европейский союз и США – 15,33 %), а также Центральной и Восточной Европы (10,86 %). На остальной мир оставалось 12,8 %. Уже в этой пропорции достаточно очевидна **политическая селекция** информации, признаваемой значимой, отражающей польскую установку на ось Восток – Запад (точнее, Запад – Восток). Время, посвященное Польше, было более равномерно поделено на события «общенациональные» и «локальные», что первоначально показалось мне удивительным. Когда я смотрел новости без видеосчетчика, то особенности внимания к провинциальным событиям мне не были заметны. При тематическом анализе впечатление равенства презентаций исчезло. Около 30 % времени, посвященного локальным событиям, было связано с происшествиями и преступлениями. На втором месте (26 % времени) оказались культурные события, чаще всего представленные с позиции «высокой культуры», из перспективы элитарного ценителя. Это были события, происходящие в провинции, но **не репрезентирующие** провинцию. Из этого следовало, что 56 % локальных событий есть спектакль, играемый для «общепольского» зрителя и презентующий либо сенсации, либо локальные манифестации элитарной культуры, возведенные в ранг культуры национальной. Они не являются представлением тех дел, которыми обычно живет локальное сообщество. Локальные события из жизни локальных сообществ в новостных программах занимали не 50, а 22 % времени. Способ презентации провинциальных событий, как кажется, исходит из предпосылки дискурсивной несамостоятельности локальных медиа. Культура этих мест представлена как народная культура и ее институты (театральные фестивали, обзоры, годовщины). Происшествия и преступления

вызывают чувство страха, порождающего убеждение, что безопасность индивидов и локальных сообществ зависит от действий **государственных институтов**. При сравнительном анализе польских событий (локальных и государственных) главным дискурсивным предметом оказывается государство.

Совершенно иной образ мест и проблем мы находим в рекламах. Они разыгрываются в пространстве общностей, малой социальности (например, семьи), где доминируют сильные эмоциональные связи. Чаще всего это представлено рекламным спектаклем, занимающим 33 % времени. Второе место занимает экспозиция **тела** (более 11 %), как правило, атомизированная и фрагментированная в связи с потребностями определенного вида продукции. В значительно меньших пропорциях присутствуют области публичного пространства (например, аэродромы, улицы), природа, абстрактные знаки, лишенные локализации, а также «глобальное» пространство (мир как место обитания, например, бизнесмена). Рекламы чаще всего апеллируют к индивидуальным эгоцентрическим ценностям (около 70 %), около 20% связано с ценностями функционирования социальной системы (ее продуктивностью, успешностью) и только 10 % – с жизнью сообщества. Реклама, адресованная женщинам и детям, чаще использует мотив эгоцентризма, чем та, которая адресована мужчинам.

Проблемы, которые вменяются «жителям мира рекламы», имеют простое и универсальное решение – покупки. Как правило, проблемы, создаваемые новостями, сложнее проблем, представленных рекламой, и имеют решения, связанные с темой сообщения. Наиболее это заметно в случае информации о преступлениях (почти всегда связанных с вмешательством государственных спецгентов), а также о культуре (почти всегда показанной в контексте определенных специализированных институтов: фестивалей, конкурсов, смотров и т. п.). В трактовке различных проблем доминирующие позиции занимают разного рода интервенции (более 30 %) в отличие от институциональных проблем (например, создание комиссий, организация дел, проведение мемориальных фестивалей – около 21 %), кооперативных акций (около 13 %), разрешения конфликтов посредством навязывания позиции одной из сторон (10 % против 8 %). Я уже упоминал, что проблемы, связанные с безопасностью, почти исключительно представлены как интервенции, а проблемы культуры – как разрешаемые институционально (это может указывать на тенденцию к этатизации).

Что из всего этого может следовать для понимания способов презентации окружающего мира? Во-первых, это очевидное ограничение пространства нашей жизни несколькими определенными областями: семьей, собственным телом (что особенно заметно в рекламах); демонстративностью (через повседневную презентацию постановок, делающих нас нечувствительными к **неповседневному** и инспирирующих чувство опасности), а также концентрацией внимания на политике государства в отношениях Восток – Запад. **Разрешение социальных проблем представлено исключительно как вмешательство агентов государства.** Общественная самоорганизация и саморегуляция играют заметно меньшую роль. В этом отображении сфера приватности и общества вытеснена из мира официальной информации проблемами государственной политики и «геополитики» и представлена в основном **посредством потребления** – как управляемая логикой удовольствия и связанной с ней фантазией, фикциями и иррациональными желаниями. Мир новостей – это мир административной рациональности, элитарной культуры, тревоги о безопасности, специальных институций, направленных на редукцию страха и профессионально поставленное вмешательство. Мир рекламы – это мир чувственных связей, приватности, удовлетворения и удовольствия. Я думаю, что **следствий** такой организации сообщения не придется долго ждать. С точки зрения индивидуального зрителя рекламы несут более важное сообщение, чем новости, если только не учитывать щекотания нервов, которое связано с чувством опасности, которое не может быть представлено уютным жилищем и супермаркетом. Новости предоставляют их в большом количестве вкупе с готовыми механизмами редукции страха посредством специализированных агентов государства.

\*

Зависимость телевидения от политики и экономики – то, что мы могли видеть на заре телевидения в США, – может иметь характер молчаливого общего одобрения определенных процедур, структурирования, организации производства и распределения программ и, наконец, непосредственных институциональных связей. Но это не исчерпывает всей проблемы, не проясняет даже того, что составляет наше ежедневное общение с телевидением. Это дополнительное измерение может быть дополнено анализом содержания сообщения, отвечающего стереотипным представлениям о мире и формирующего

эти представления. Такова наиболее существенная черта телевизионного **программирования**. В этом случае данное понятие имеет двойную коннотацию. В первом отношении программирование означает очевидную политику установления «рамки» и способов презентации определенных тем, отбора презентеров и времени эмиссии... Во втором отношении она может быть понята в смысле «информационной конвенции» как программа, управляющая определенными процессами, опережающая события, обозначающая их рамки и формирующая активные матрицы восприятия. Эта двойная роль программ является отражением положения телевидения как института в социуме, в равной мере крайне этатизированного в социалистическом и рыночном духе. С одной стороны, оно «доставляет» информацию в определенной программной рамке как ответ на существующие потребности, а с другой – программирует, проектирует определенное поведение и даже социальное структурирование. Насколько для тоталитарной системы было характерно однонаправленное сообщение индоктринирующей информации, навязывающей определенную версию реальности (тем сильнее, чем дальше она отстояла от социальных ожиданий), настолько в ситуации экономической зависимости телевидения от рейтинга его программ (о чем отдельная речь) и способности привлечь рекламодателей<sup>48</sup> должна возникать своеобразная игра угадывания, часто поддерживаемая профессиональными маркетинговыми исследованиями. Авторы программ должны отвечать своими интерпретациями социальным ожиданиям, которые, получив авторитетные основания, подтверждаются

---

<sup>48</sup> Как пишет Paul Attallah: «... программирование – целый спектр техник и стратегий, используемых для конструирования определенного принимаемого и поддерживаемого уклада публичности – является главной функцией сети. Программирование рождает также демографическое мышление [о зрителях (Т.Ш.)] и стратегии «управления» публичностью. Для примера, американские телевизионные сети используют публичность для привлечения рекламодателей, они постоянно беспокоятся о размере и соответствии пожеланиям [с точки зрения рекламы (Т.Ш.)] своей рекламы и в итоге о самой программе, которая конструирует желаемую публичность. Это означает, что необходимо определить объем видеоряда, его адекватность рекламному продукту (его демографическим характеристикам), мотивам просмотра программы и эффективности рекламы». Заметим, что эта характеристика американской программной политики коммерческого телевидения вполне соответствует чертам польского общественного телевидения...

и легализуются, приобретают вид объективности. Так можно понять специфику презентации насилия в Новостях TVP. Они подтверждают убеждение о большой опасности преступности, усиливают ее значение, указывая при этом, что главное средство противостояния ей – путь профессиональной политической интервенции, которая успокоит потребителя и усилит у него чувство безопасности. Нет необходимости в специальном социологическом знании, чтобы утверждать, что такой путь чаще подавляет, чем исключает, проблему: он усиливает отчуждение, разрушает связи, обездвиживает локальные сообщества ожиданиями радикальных действий со стороны **государства**. Приобретая клиентов для рекламного блока, Новости оказывают хорошую услугу этатическим институтам: обосновывают их необходимость и усиливают социальную потребность в административной интервенции и политическом контроле. Это следует из того, что хорошая новость – это **ожидаемая** новость, приправленная неповседневностью настолько, чтобы быть новостью. Таковой может быть и экстатическая сенсация: лишь бы экстаз в ней был не только образцом репрезентации, как об этом пишет Бодрийяр, но и сознательно примененной стратегией использования публичности в целях получения процентов от рекламы.

Бодрийяр, наверное, прав. Сконструированное таким образом сообщение создает взаимоусиливающие отношения, которые могут отлично обходиться без контактов с реальностью. Несмотря на сделанный выше вывод, напрашивается нечто более традиционное, нежели бодрийяровская критическая стратегия, близкая к критике франкфуртской школой идеологии (экстаза как манипуляции), что ведет в конечном итоге к тезису об окончательном исчезновении реальности, о ее имплозии в фикцию, в гиперреальную самолегитимную «метарепп» мира<sup>49</sup>. Одной сферой непосредственного ощущения реальности телевизионного сообщения является удовольствие, насаждаемое рекламой.

---

<sup>49</sup> Несмотря на то что постмодернистская критика и критика франкфуртской школы часто просто не встречаются, примером чего может выступить Хабермас, нередко возникают и такие концепции, в которых эти течения трактуются как комплиментарные. В качестве примера может выступить позиция Генри Жиру (обсуждаемая мною в нескольких работах, среди прочих в *Wiedza i wolność* [54]) или анализ Douglas(a) Kellner(a). Этот последний выразительно указывает на общие сегменты скорее потенциальной, чем реальной, общности франкфуртской школы и постмодернистской философии. См. [41].

Образ телевизионного сообщения, возникающий в этой интерпретации, напоминает тот, который презентует John Ellis. В его подходе, определенном Ien Ang в методологическом плане как «институционализм», телевидение анализируется как специфическая форма социальной трансмиссии, приспособливающая форму сообщения (в особенности под влиянием риторических практик) к социальным и техническим условиям функционирования. Факт просмотра программ в тиши дома, в состоянии расслабленности в кругу семьи (телевизор включен, но телевизор не смотрится постоянно) ведет к тому, что одной из ключевых проблем программы оказывается обращение внимания зрителя к ее содержанию. К зрителю необходимо апеллировать, удерживать перед приемником, привлекать к экрану при помощи звука или смены образа и т. д. Это все навязывается специальной динамикой. Если она применяется в новостных программах, то обычно создается эффект быстро изменяющихся, «разорванных» порядков, составленных так, чтобы максимально увлечь зрителя (и чаще на основании внезапных скачков, различий, а не связей, зависимостей и подобий). Это ставит зрителя в положение субъекта, определенного Ellis(ом) (несколько парадоксально) как положение «нормального обывателя»: «Зритель как обыватель не заинтересован в экспонируемом событии. [...] “Быть обывателем” означает вступить в контакт с проблемами за рамками своего “я”, за границей непосредственной ответственности и индивидуального действия. “Обывательство” формирует зрителя как кого-то”, неспособного влиять на представляемое событие, но способного к сочувствию или негодованию. Вся телевизионная аранжировка как институт, оперирующий эстетической формой в нашей квартире, вытекает из факта, что телевидение обладает всем необходимым для этого действия и существует только для него. “Обывательство”, которое оно предлагает своим зрителям как позицию [ангажированную], есть позиция бессилия. Зрители могут смотреть “праздник жизни”, прикрывшись ладонью, но ценой исключения себя из этого праздника [по крайней мере] на время просмотра программы».<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Ellis J.: цит. по: I. Ang [1; 24]. Ang полемизирует с положением Ellis(a), занимая более открытую позицию к процессу отбора телевизионных сообщений конкретными зрителями. К ее тезисам я обращаюсь в своем последующем изложении.

Припомним к тому же, что рядом со стратегией «обывательского убеждения», подчиняющей нас, действует и риторика ангажирования непосредственной ответственностью и потенциальной виной.

«Это ты ответственен за свою жизнь», – говорит каждому из нас телевидение и наиболее отчетливо – реклама.

Создается впечатление, что в телевизионном сообщении мы приближаемся к какому-то иному пониманию циркуляции знания, к более выразительному образу взаимозависимости повседневного знания и телевизионной креации социального мира. Ang замечает в одном из своих исследований, что телевидение ничего не может навязать: для эффективного воздействия оно должно быть вписано в существующие семиотические системы, в уже распознанные и известные реестры культурных практик. Можно сказать, что их институционализация в статусе телевизионного сообщения становится способом повышения их ранга, их «легализацией» (в смысле, приданном этому понятию П. Бурдьё). Санкционированные таким образом практики могут играть роль дискурсивной власти/знания – так, как это трактует М. Фуко. Фуко подчеркивал, что «колониальный» механизм контроля не столько репрессирует сообщество путем навязывания определенных режимов господства, сколько использует культурные практики и их микронарративы для интересов социального контроля; такое их применение не исключает креативных эффектов, возникновения определенного типа субъектности вместе с определенным типом сопротивлением доминирующим дискурсам власти/знания<sup>51</sup>. Для придания прозрачности этим отношениям задержимся на минуту на проблеме орального характера телевидения. В первой части книги я неоднократно вспоминал о том, что коды оральной культуры чаще интерпретируются как принадлежащие «низшему», а не «высшему» социальному слою. Телевидение между тем, оперируя образом, является к тому же нарративным посредником. В этой двойственности заключается в значительной мере как объяснение базы популистских стратегий соблазнения, сбыта людям (наряду с рекламными сюжетами) их чувств и мыслей, так и понимание оснований феноменов сопротивления (дистанцирования) медиальному и телевизионному образу мира.

---

<sup>51</sup> См., например, понимание категории «дискурс» в работе М. Фуко «История сексуальности» в переводе В. Банасяк, Т. Комендант, К. Матушевский, а также в работе «Надзирать и наказывать». Точное и синтетическое изложение этого вопроса содержится в сборнике того же автора [19; 20].

## ЕЩЕ РАЗ: СКАЗАННОЕ, НАПИСАННОЕ, УВИДЕННОЕ

Экспансия телевидения осуществляется, что достаточно очевидно, за счет других медиа. «TV's gain is radio's loss» (прибыль телевидения – потеря радио), как в тридцатые годы говорили в США, обсуждая инвестиции капитала в развитие новых технологий. «Видение», культура образа противопоставлялась оральной культуре. Еще чаще она противопоставлялась культуре письма, литературной культуре. Создается впечатление, что в посредничестве между человеком и его миром так тесно, что две конфронтирующие области, два медиа сражаются за доминирующую позицию. Речь и письмо, а также литературная и визуальная культура – это наиболее часто используемые оппозиции. Или мы имеем дело с **двойной** игрой в доминирование, в которой якобы определенные позиции, включенные в сложные отношения, тяготеют к бинарности, или наше сознание так сильно обусловлено структурой понятийного мышления (всегда дуалистичного, оппозиционного), что мы иначе и не способны понять мир. Повторюсь: как будто в мире и человеческом сознании достаточно места только для двух членов оппозиции, двух участников игры, подобно рукам, ногам и гендерному составу. Возможно, такова социальная реальность, а может быть, только благодаря стремлению к простой симметрии отношений<sup>52</sup> мы имеем тенденцию выдвигания визуальной культуры на позицию, которая раньше принадлежала устной речи<sup>53</sup>. Мы обнаруживаем дихотомию давно идущей войны между речью и письмом. Атакующая визуальная культура, выступающая против (или только противопоставленная) культуры письма, занимает в сегодняшних схватках маргинальную

---

<sup>52</sup> Наше мышление проявляет здесь свою метафорическую природу в смысле, предложенном G. Lakoff(ом) и Johnson(ом) в книге «Метафоры в нашей жизни» [38]. См. специальный раздел о метафорах, управляющих связью символизации и конструкции тела.

<sup>53</sup> Эта альтернатива возможности в высшей степени образцова. В случае социального анализа ее расширение не имеет ни малейшего значения – социальная реальность не может более восприниматься, не может изучаться только «объективно» или «субъективно»: она становится объективной в структурах человеческой практики. Извините, Читательницы и Читатели, но использование этой оппозиции – только отступление, управляемое методологической позицией, которое осуществляется для того, чтобы его аннулировать.

позицию, будучи вытесненной литературой в область устной культуры. И только потому аккумулятивной в нашем понимании ее черты, становящейся союзницей этой уже забываемой формации. Как бы мстя за забытые ораторские способности, запрещенные навсегда мнемотехники, позволявшие среднему интеллигентному человеку рецитировать в своей памяти Веды или Илиаду, за обаяние уничтоженной Картезиусом пропасти, созданной бессознательным магическим мышлением между *res cogitans* и *res extensa* (вещью мыслимой и вещью существующей). Очевидно, что во многих исследованиях телевизионной культуры реализуется идея сходства или связи ее с устной культурой. На основании предварительного анализа «однаправленности» телевизионной трансмиссии, по крайней мере, мыслимой, если не вполне достижимой, можно, однако, надеяться, что этот институт зрительного надзора массового общества существенно сместил реестры оральной культуры.

\*

Оппозиция культур, однако, не так остра, как о ней говорят, хотя об этой неостроте тоже говорят, но тише. По всей видимости, это вопрос общего характера, касающийся различных межкультурных обстоятельств. Традиционному пониманию культур в метафизических категориях, представленных в виде обособленных целостностей с собственной идентичностью, которые вступают в отношения с другими культурами на конфликтном основании, противопоставляются интерпретации, извлекаемые из круга исследований колонизированных культур. Углубленный анализ обнаруживает там не столько острую оппозицию враждебной культуры колонизаторов и «аутентичной» культуры колонизируемых, сколько диффузию значений культурных реестров, стирание границ традиций, бесконечную **гибридизацию**, рождающую неожиданные формы жизни, создающие новые тексты и контексты. Такого рода кодовое смешение является эффектом специфической колониальной семантики. Доминирующая культура, воспринимаемая как враждебная, но, одновременно, привлекающая своей силой; а колонизированные культуры, «определяемые» как низшие, наделяются колонизаторами притягательностью «аутентичности», которую западная традиция превозносит. В результате обе культуры выступают по отношению друг к другу и как угрожающие, и как взаимодополняющие. Кстати говоря, диалектика колонизации удачно проинтерпретирована Hegl(ом) в постколониальной философии. Обнаруживаемые во внеевропейских культурах

«аутентичность», таинственность, детская наивность, интуиция, женственность, слабость, эмоциональность, открытая сексуальность, непредсказуемость, коварство, неспособность к организованному действию оказываются помещенными на **ее собственную почву** чертами доминирующей культуры, «другим я», «Иным» ее идентичности. В ситуации завоевания она становится готовой матрицей, сквозь призму которой колонизация выглядит справедливой, благодаря которой доминирующая культура осуществляет свою цивилизационную миссию. В артефактах подчиненной «туземности» она не хочет распознать собственное бессознательное, что могло бы подорвать колониальный порядок, уничтожило бы мистическую конструкцию ее самотождественности<sup>54</sup>. Поэтому она нагромождает свидетельства отличий, заключает их в музейные клетки и увлеченно прочерчивает границы своей нормальности.

Отношение между культурами, размещенными на одной и той же территории, культурами, отличающимися не принадлежностью к разным социальным группам, а разностью познавательных аппаратов, также могут иметь черты «постколониальной гибридации». Описанные в первой части книги процессы присвоения, вытеснения одной формы посредничества другой, упадка посредничества или его прогресса необходимо ведут к однозначному доминированию новых посредников, новых порядков культурных связей человека и мира. В этом случае мы можем иметь, как на то указывают многочисленные исследования, и в сущности уже имеем, множество непредсказуемых гибридных форм, размытых и уродливых смысловых конструкций. При этом существенно, что эта «уродливость» не имеет антипода (оппозиции) – не-уродливости, – создающего необходимую культурную целостность или аутентичность. Как я уже писал, покинутый нами рай не снабдил нас в новой ситуации даже понятиями, чтобы назвать все, что необходимо. Это означает только одно – то, что мы здесь не были, не жили в этой «аутентичности» (равно как и в утраченном раю).

---

<sup>54</sup> См., например, R. Young [62]. Эта проблематика часто затрагивается современной антропологией, пытающейся разобраться со своим колониальным прошлым [15]. Она была также предметом семинара на тему идентичности в межкультурных отношениях, проведенного в Гданьском университете. Его результаты опубликованы в работе: Tomasz Szkudlarek [53] (в этом томе в его вступительной статье упомянуты книги Younga и W. Burszty Postkolonializm i dekolonizacja umysłu).

Следует также обратить внимание не на некоторые критические исследования отношений между посредниками оральности, письменности и визуальности как своеобразными организованностями культуры, вступающими в отношения квазиколониальной зависимости. Рассмотрим в заключение эту проблему на материале Индии.

\*

Chandrabhanu Pattnayak анализирует отношения между оральной, письменной и визуальной культурой в современной Индии [45]. Его анализ стремится к реконструкции **сети связей** (а не бинарных оппозиций) между этими медиа, оказываясь в чем-то близким, главным образом декларативно, «археологическому методу» М. Фуко. Связь между оральностью и письменностью в индийской традиции необычайно тесна, что обусловлено прежде всего практикой пересказа священных индийских книг. Как пишет Pattnayak, даже современная образовательная система в значительной степени опирается на вербальные средства (рассказ, повторение за учителем, рецитация и т. д.), апеллируя к искусству запоминания<sup>55</sup>. Традиции речи и письма издавна переплетены, создав специфические коды значений, а также способы передачи значений. В ситуации тесного многовекового переплетения устной и письменной традиции несколько иначе смотрится появление феномена «вторичной оральности», связанного, кроме всего прочего, с экспансией визуальной культуры, вытесняющей письмо из его доминирующей позиции. Вторичная оральность, выступая повторной грамотностью, может, по мнению Pattnayak(a), создавать проблему выбора. Оральность, а следовательно, грамотность, не имеет в традиции Индии таких сильных негативных коннотаций, как в традиции Европы. Оральность не означает в Индии однозначного невежества, а вторичная грамотность не связывается с недостаточной образованностью. Так возникает определенный парадокс: сила устной традиции, благодаря которой, как кажется, стал возможен отпор английской колонизации, опиравшейся на посредничество письма, некоторым образом ослабила индийское сообщество ввиду экспансии американской телевизионной культуры. Доминирование письма можно

---

<sup>55</sup> Припомним в этом месте привлекаемый нами ранее анализ Дж. Брунера, связывавшего институт школы, а вместе с ним и процесс индивидуации с традицией письма. В индийском контексте его идея предстает как культурно относительная.

противопоставить традиции речи; доминирование телевидения оказывается практически неуравновешенным альтернативными семиотическими практиками, более того, оно легко вписывается в традиционные реестры приписывания значений. Исключительная популярность кино в культуре Индии, кино отечественного производства, возможно, становится способом противостояния культуры *Династии*. Посредничество кинофильма, находящегося в тесной связи с экспансивной телевизионной культурой (несмотря на онтологическую разность между природой кино- и телеобраза), нередко трактуется как значительное в семиотическом смысле<sup>56</sup>, оба этих посредника вступают в достаточно «интимные» отношения с традиционной оральной культурой, образуя взаимосвязанные познавательные конгломераты, которые, как считает Pattacharya, не настолько своеобразны, чтобы быть противопоставленными американизированной телевизионной культуре.

Медиа, как на это указывают многие исследователи, не становятся областью однозначного культурного доминирования, жесткого навязывания значений. Их активность всегда вписывается в контекст определенной локальной культуры. Во многих ситуациях, на это обращает наше внимание John Fiske, телевизионная культура сама оказывается сферой сопротивления доминирующей культуре. Это становится возможным потому, что здесь мы имеем дело с чем-то большим, нежели с дуализмом «экономики производства» и «экономики потребления», навязывания и отрицания определенных значений. Последнее, очевидно, имеет место и производит определенное впечатление тогда, когда «потребитель» активно конструируется, «вызывается к жизни» маркетинговыми стратегиями, колонизирующими потребности конкретных групп. Кроме «экономики производства» и «экономики потребления» необыкновенно важную роль, по мнению Fiske, играет отличная от них «экономика культуры», в которой потребитель выступает продуцентом значений. В этом отношении культурный текст не столько носитель значений, сколько провокатор их создания [17]. Это означает, что телезритель может участвовать в игре значений, практике

---

<sup>56</sup> Речь идет о «слабой» семиотике, о значении на уровне «поверхностного дискурса», где значения не замещаются иными семантическими структурами в ходе интерпретации. Такими категориями пользуется, вслед за Гумбрехтом, Анджей Гвуждзь. См.: [26].

создания собственных смыслов, взаимодействуя со значениями, навязываемыми телесобщениями. В области «культурной экономики», в варианте исследований Attallah(a), представленных нами выше, Школа оказывается (вопреки тому, что утверждает Франкфуртская школа) не столько централизованным посредником сообщений, отсылаемых различным группам потребителей (такой образ возникает, когда мы смотрим на телевидение из перспективы продуцента, реального или идеального, реконструированного как тип в критике идеологии), сколько децентрализованным, креативным и демократичным посредником. Игра с текстом, провоцируемая спектаклем популярной культуры, может иметь аккредитующий, освобождающий характер даже тогда, когда фантазия смешивается с реальностью, когда имеет место «бегство от реальности». Парадоксально, но наиболее открытый характер в этом случае имеет участие в формализованных спектаклях. Программы, адресованные широким группам потребителей (типа Династии Dallas(a) и мыльных опер), должны конструироваться некоторым образом «неконтекстуально», игнорируя элементы различий, производные от социальных особенностей. Вместо различных политических событий, оригинальных взглядов или ясно определенных идеологий должны быть выставлены стереотипы и банальные жизненные ситуации. Благодаря этому мыльные оперы парадоксально сталкиваются с текстами высокой культуры, приобретают открытый характер, нуждающийся в индивидуальной интерпретации, и легко поддаются различным прочтениям. В то время как программы, созданные с мыслью о конкретных группах зрителей, или более амбициозно – «политически заточенные», активизируют определенные интерпретации, включенные в определенный контекст, и оказываются способными к сильному навязыванию значений. Это выглядит достаточно парадоксально с учетом сопротивления культурных элит мыльным операм...

Идеи Fiske косвенно подтверждает Ien Ang. В ее интерпретации «глобальных спектаклей» (Ang приводит примеры репортажей CNN с театра военных действий в Персидском заливе, названных медиа «первой салонной войной») разграничены аспекты **глобализации** и **универсализации** медиа. Глобальные медиа, глобальные сообщения ни в коей мере, в свете ее исследований, не означают универсализации значений. Голландские студенты, например,

просматривая передачи CNN с зоны Персидского залива, выражали равнодушие и утомление, отмечая, что это не «их» война. Как и многие авторы, Ang указывает на имеющую место в перцепции гибридизацию значений. Она обнаруживает себя как в транслируемых текстах, так и в локальных нарративах и интерпретационных традициях. Значения глобальной культуры «приписаны», реинтерпретированы локально-культурным контекстом. Измерения «глобальный» и «локальный» не диаметрально противоположны (и в этом обнаруживается согласие Ang и традиции постколониальных исследований). Глобализм и локальность взаимопроникают, создают гибриды значений, характерные для культуры постмодерна. Как к тому же заметила Ang, то, что на Западе принято считать «изобретением» постмодернизма, существовало и ранее, в другие времена было повседневной пищей колонизованных и периферийных народов, обыденным ощущением культурного эклектизма и стоящей за ним гибридизации идентичности не как вызова новой эстетики, а как жизненного условия: их культура могла выжить исключительно в контексте доминирующей культуры, и если имела возможность развития, то главным образом путем творческой адаптации образцов той культуры, конструктивно и гибко их гибридизируя»<sup>57</sup>.

«Интермедиаальные» отношения между различными типами культурного опосредования представлены Ang примером племени аборигенов Walpiri, которое много лет подвергалось попыткам навязывания ему культуры письма. Сопротивление, выраженное в категориях защиты автономии (а казус Walpiri может быть понят именно так, поскольку колонизация шла главным образом через письмо), оральная культура, опирающаяся на иконические средства, была хорошо защищена от вторжения чуждой письменной культуры. Однако сегодня эта же самая группа **не сопротивляется** наводнению телевизионной культуры, более чуждой, как кажется, и более экспансивной. Ang замечает в этом контексте, что в процессе коммуникации и трансмиссии культуры акт выбора потребителем предмета имеет существенное значение (добавим: даже если это выбор между разными формами подчинения доминирующей культуре). Очевидно, что некоторые ее формы могут быть более

---

<sup>57</sup> В этом же духе я стремился интерпретировать положения постмодернизма и культурную ситуацию постсоциалистических сообществ.

«враждебными», чем иные, а некоторые, несмотря на идентичную дистанцию, несмотря на обремененность печатью чуждости, не несут в себе угрозы действующим видам репрезентации. Такое слияние обстоятельств имеет место в случае «инвазии» телевидения и видео. Ang пишет: «Визуальная [культура] может быть в значительной степени близка традиционной культуре Walpiri [...] [хотя бы] только потому, что позволяет в интерпретации апеллировать к действию, которое у аборигенов Walpiri базируется на графической системе репрезентации» [1, с. 159].

Ang подтверждает вывод Pattnayak(a) о глубокой связи между реестрами традиционной устной культуры и познавательным аппаратом телевидения.

Заметим: каждая форма культурного посредничества требует интерпретации. Ее каноны переносятся вместе с определенным текстом, формируясь благодаря людской склонности к переименованию и перемещению значений, их приспособлению самым непредвиденным образом. Интересный анализ подобных перемещений и взаимозависимостей реестров визуальной и оральной культуры содержится в тексте Mary Ellen Brown и Lind(ы) Barwick.

Brown и Barwick интересуются феноменом телевизионного сериала: известной мыльной оперы, которой, как они пишут, приписывается сила лоботомии подневольных зрителей, превращения их в овощи, неспособные нажать выключатель телевизора [13]. Это обвинение знакомо феминистски ориентированным авторам: оно согласуется с теми нареканиями, которые патриархальная культура отсылает нетелевизионной, женской «пустой болтовне». Такие обвинения необыкновенно сильно укоренены в культурной традиции Запада и санкционированы даже авторитетом религии. В письме св. Павла к Тимофею содержится такое упоминание: «Когда доберешься до Македонии, прошу тебя задержаться в Эфесе и сказать там людям, чтобы не учили иначе, чем мы. И не занимались **баснями и бесконечными разговорами** [подчеркнуто мной. – Т. III.], которые вызывают споры, а не служат Божьему делу и вере»<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Первое письмо Павла Тимофею [9, с. 1284]. В английском переводе Библии, который использовали авторы статьи, речь идет не о провоцировании споров, а «умножении вопросов» или «сомнений»: “Neither give heed to fables and endless genealogies, which minister questions rather than godly edifying which is in faith; so do”.

Басня, сказание, истории рода и генеалогии – непристойные нарративы, и более того – угроза для спасения. Они разрушают логоцентризм, воплощенный в сакральном тексте: «Письменный дискурс, который претендует на воплощение “истинного Слова”, трактует высказывание как вторичное по отношению к понятию, оправдывая только такое употребление языка, которое направлено на божественные цели. Немотивированный разговор, множась вопросы, рассуждения и связанные с ними теории языка не могут теперь выступать основанием официального догмата» [13, с. 1].

Сериал с этой точки зрения принадлежит к такому типу досу-жих разговоров. Его нарратив угрожает «истинному» знанию, легальной культуре и рациональности. Герои сериала говорят о себе, говорят вместе, говорят, чтобы «выболтать», бесконечно сплетничая и противореча самим себе. Ничего законченного из этого не следует. Зритель сериала прислушивается к этой болтовне так, как прислушивался бы к разговору родственников. Часто его позиция слушателя обладает определенной привилегией – он слышит и видит вещи, которые не слышны и не видимы героям фильма. Все это происходит в атмосфере близости, так, как если бы зритель допускался бы к участию в чьей-то интимной жизни, иногда более свободно, чем те, кто в «ящике». Существенно и то, что повесть сериала не имеет конца. Она построена так, чтобы не завершаться, чтобы всегда оставалась возможность продолжения.

Этот тип нарратива совершенно вписывается в структуру оральной женской культуры. Это та культура, характерной чертой которой является не только оральность, но прежде всего подчиненность патриархальной культуре, для которой «так, значит так», а язык способен эту позицию сохранять, диктовать решение и форму рассуждения. В сериале женщины обычно разговаривают между собой. Этот разговор происходит в изолированном от мужчин месте: кухне, спальне, квартире соседки в момент отсутствия мужей. Каждый язык не избавлен от доминирования, но он содержит в себе и элементы сопротивления. Основной языковой стратегией является сплетня – необыкновенно эффективная защита от дискурсивной власти мужчин. Сериал имеет структуру сплетни. Он открыт для новой информации (и даже для сенсаций), в равной мере оперируя действиями включения и исключения. Сплетничать

можно среди «своих», поэтому просмотр сериалов становится актом присоединения к определенному сообществу<sup>59</sup>.

Причем присоединения не фиктивного: зрители определенных сериалов переносят идущие в них разговоры в реальный мир, комментируя и развивая их, рассуждая о последствиях, родственных связях и родословных героинь.

Я уже говорил об идее Ien Ang, которая утверждала, что эффективность телепрограмм связана с удовольствием потребителя. Удовольствие от просмотра сериалов является немаловажным в деле утверждения женского дискурса, узаконивания его присутствия и придания ему статуса легальной культуры. Разумеется, что в определенных границах: ранее – в границах маргинализированного пространства женского дискурса (не допускавшего женщин к институтам науки и политики, заточающего их в спальнях и кухнях), сегодня – путем маргинализации его времени. Значительная часть сериала транслируется в послеобеденное время, когда дети в школе, мужчины на работе, а женщины могут культивировать свои версии разговора, не мешая отцам и мужьям. Этот тип нарратива в своей сущности оппозиционен доминирующему языку, охраняющему догмат. Достаточно сказать, что в женском нарративе **истина рождается в разговоре**, поскольку нет никаких заранее установленных значений, предваряющих беседу, и никакая истина не конечна: всегда может быть добавлено нечто, что ей противоречит. Эти черты оральной культуры делали ее чрезвычайно неудобной для колонизации, и, наверное, поэтому к ней

---

<sup>59</sup> К подобной стратегии прибегает ток-шоу (talk shows). В одной из программ сети Polsat Przytul mnie (Приголубь меня) разговор идет между тремя женщинами, сидящими босыми на стилизованной кровати. Говорят они исключительно о самих себе, перебивая друг друга, а иногда и беседуют с каким-либо гостем, не считаясь ни с камерой, ни с правилами классического «интервью», ведущего к «установлению значений». Интимная близость, представляемая героинями программы, ведет к тому, что каждый раз, когда мы, меняя каналы, попадаем на эту программу, то уже через минуту «подглядывания» их приватности, смущенно перескакиваем на другую программу, так как чувствуем, что не имеем право слушать и видеть происходящее. Это все и есть истинная феминистская стратегия создания программы, в которой слабость (маргинализация приватности) – способ защиты (от чуждого, мужского, оценочного взгляда).

применялась стратегия резервации, жестко определявшая границы ее легальности.

В этой реконструкции мы можем увидеть известную, фукианскую по сути, концепцию власти дискурса. Она не действует на базе дискриминационной силы, ограничивающей в экспрессии человеческой субъективности ее якобы аутентичное, «преддискурсивное» я. Ибо субъектность в этой философско-методологической конвенции является актом и продуктом артикуляции, экспрессией определенного языка, конструктором как сознательной, так и неосознаваемой его части. Язык – социально сконструированный код означения – имеет над нами определенную власть и в традиционном смысле: ограничивает нас, навязывает категории восприятия мира, но одновременно сам язык содержит в себе возможность **дистанцирования** от собственных конструкций<sup>60</sup>. Конвенция мыльной оперы, созданной как исходная и в принципе безопасная стратегия продажи чистящих средств определенной группе потребителей, а потому использующая свойственные этой группе практики коммуникации, оскорбительна для женщин, так как приписывает им как неравноправной группе конкретный способ мышления, восприятия мира, артикуляции себя. Однако одновременно эта конвенция парадоксально узаконивает «низкие» реестры женской культуры (низкие, так как характерны для культур доминируемых, спасающихся от поглощения с помощью средств, гарантирующих нелогичность или принципиальную непредсказуемость, препятствующую тотальному поглощению доминирующим дискурсом) и оказывается эмансипативной практикой реконструкции мира. Brown и Barwick в этом эмансипативном эффекте видят причины популярности мыльных опер. Одновременно они подмечают, что просмотру этого типа телепродукции женщинами, особенно высших социальных страт, часто сопутствует чувство вины. За что? Видимо, за предательство собственного класса; как профессионалы они принадлежат доминирующему культурному порядку и пользуются нарративными стратегиями, обеспечивающими господство над реальностью. Удовольствие от просмотра,

---

<sup>60</sup> Такое видение власти вытекает не только из исследований М. Фуко, но и из лингвистической модификации психоанализа Ж. Лакана. На значение этой конвенции для анализа отношений власти медиа, в частности теории Фуко, указывает J. Hartley. См. [37; 28].

удовольствие от участия в разговоре, обеспечивающего эмансипацию их женственности, сконструированную доминирующей культурой, является, однако, сильнее чувства вины. Разговор продолжается, а его тривиальность придает ему только силу<sup>61</sup>.

Оральность в сообществах (постсовременных) оказалась трансформированной, а в связи с развитием телевидения стала (буквально) и многоцветной. В то же время и в чем-то отличной от тех форм, которые знала история. Смена доминирующих коммуникативных технологий привела не только к ренессансу оральности, но и к **смещениям** в ее функционировании. С одной стороны, оральность оказалась «технологизированной», подчиненной электронному предписанию, получила, так сказать, порцию виртуального адреналина. С другой стороны, сам выход оральных практик в режим функционирования, подверженного широкой дистрибуции, технологической (а потому и постсовременной) культуре, привел к смещению межкультурных связей во власти дискурса. Обреченная на маргинальность бюрократической властью письма, оральность обнаружила в электронной культуре **легальную** форму посредничества (**популярную**, а значит – вторично маргинализированную). Изучение технократического использования потенциала оральности для нужд политической пропаганды и рекламы обнаруживает преобразования, которые изменили сам порядок доминирования, целую сеть связей между культурой письма (еще недавно достаточно высокую) и культурой речи (еще недавно простонародную, низкую). Усиленная визуальностью, новая оральность становится

---

<sup>61</sup> Этот вопрос может быть связан со своеобразной эмансипационной стратегией, принятой, хоть и поверхностно, феминистским движением. Похожей, впрочем, на стратегию многих «культурных войн» доминируемых социальных групп. Ее важным элементом выступает приверженность познавательной перспективы, определяемой отношениями доминирования, что находит свое отражение в равной мере в повседневной жизни и методологиях феминистских исследований. Одним из постулатов качественных исследований в этой области является сохранение перспективы «взгляд снизу», не прибегая к объективным нарративам. В этом смысле поддержка устойчивости существования сплетни может иметь эмансипационное значение: выступая поддержкой собственной субъектной позиции (навязанной дефиниции низкой), признания своими прежде всего тех семиотических практик, которые вели к признанию ее как низкой [25].

(в количественном смысле) просто **доминирующим посредником** современной культуры. Мы уже не учимся говорить, рассказывать, сплетничать, создавать альтернативные реальности, существующие только в момент разговора и распадающиеся при каждой смене партнера. Мы уже не стыдимся принадлежности к культурному меньшинству и даже гордимся ею; и недалеко то время, когда, как это описывает в связи с культурой Индии Pattnayak, вторичная оральность, грамотность станет вопросом **выбора**. Уже сегодня мы не учим азы коммуникации: жесты, язык тела, аббревиатуры, формы научной презентации, мы имеем дело с «усиленным» словом, процессом облагораживания, а не с профанацией орально-визуальной репрезентации. Мы даже учимся правилам новой презентации на специальных курсах. Даже во времена однозначного доминирования письма нам не удавалось полностью отказаться от жестов, рассказов и рисунков (комикс совсем недавно считался оглупляющим), во времена же электронной культуры мультимедийная презентация (сильное слово, да?), в которой слово редуцировано к роли протеза, средства вспоможения образу, звуку, и это является доказательством технологического мастерства в области языка тела (body language – английский термин, обозначающий жестикуляцию), свидетельством работы на высоком уровне.

Смещение рангов образа и речи ведет к изменению положения ранга и характера письма. Письмо не исчезнет из перечня нашего репертуара контактов с миром, но и не вернется на ранее занимаемое место, несмотря на ностальгические проекты консервативной педагогики. Кроме этого, сменился «великий Иной» письма – нарративный открытый произносимый текст, изменился и его посредник. Сегодня письмо все меньше связано с печатью. Оно появляется и исчезает на экране, оно написано, прочтено без посредничества бумаги. Страница, пачка, скоросшиватель, книжка, ластик, карандаш, шрифт знакомы нам чаще всего как **метафоры иконы** на экране компьютерного редактора текста. Письмо, созданное в электронной почте, живет только на экране компьютера, не испытывая твердости и терпения бумаги. Нашему электронному письму незнакомо терпение. Оно поспешно, одноразово, сиюминутно, часто лишено конкретного адресата (например, посланное группе адресатов), а иногда и без определенного автора (мы имеем возможность вообразить себе любую идентичность, которую невозможно удостоверить, представить себя мужчиной или женщиной, безработным

или домохозяйкой). То же происходит со ставшим привычным электронным чтением («Кто сегодня читает толстые книжки?» – спрашивала меня одна знакомая, интересуясь моими успехами в работе над этим текстом, на ее глазах возникающим на экране).

Впечатляющим достижением электронного письма является гипертекст. Он становится парадигматической формой современной культуры письма, отсылающей нас к известным элементарным компетенциям чтения и письма (мы обязаны знать алфавит), но выходящей далеко за их познавательный аппарат.

«Гипертекст – такой же органический принцип, как и обнаруженный в 15 веке алфавитный порядок или платоновский диалог», – пишет Ann F. Bevilacqua [8]. Идея гипертекста, появившаяся под этим названием в 1960-е годы, не столь уж революционна, поскольку, как пишет упомянутый выше автор, она издавна была знакома библиотекарям: «В самом деле, мы всегда обращались к идее гипертекста: энциклопедиям, каталогам карт, индексам цитирования, разного рода резюме – всему тому, что создавало ранее невиданную сеть знания. Как библиотекари мы хорошо знакомы с такой его организацией. В принципе эта сеть является основанием нашего способа предъявления другим людям библиотечной системы» [8; 1].

Сущность гипертекста – множественность, бесконечность и динамичный характер связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, т. е. всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент «перескочить» к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше. Гипертекст – «идеальная энциклопедия», особенно в том смысле, что дословность реализации, кажется, уничтожает ее ключевую идею: это не книга и, следовательно, не может привести (и никогда не приведет) ни к какому окончательному знанию. Для этого он слишком изменчив и динамичен<sup>62</sup>. Молниеносное развитие компьютерных технологий (еще в 1980-е годы развитие гипертекстовых технологий описывалось как «экспериментальное»!) привело к превращению гипертекста в **гипермедиа** (в текстовом документе обнаруживаются связи не только с другими текстами, но и с фильмами,

---

<sup>62</sup> Доводя идею энциклопедии до крайности, гипертекстовые сети идут до конца [55; 8].

фотографиями, звукозаписями, нотными записями, фотокопиями документов и пр. – цифровые технологии располагают идентичной формой записи и могут легко обеспечивать необходимые связи), к тому же эти технологии реализуются уже не только на огромных стационарных, но и на переносных и домашних компьютерах. Гипертекст настолько широко распространен, насколько повседневен (каждый выход в Internet функционирует в формате гипертекста, не говоря уже о банальных системах помощи MS Windows), и настало время для постановки вопроса о **культурных следствиях** новой технологии письма. Уже в пионерскую эпоху – в восьмидесятые годы – было замечено, что использование гипертекста изменило наше восприятие знания и смысла. Тогда предсказывали: «Со временем, по мере развития оборудования, гипертекст реально изменит наш способ мышления, быть может, нам придется учиться нелинейному чтению, чувству «исчезновения в тексте» как проблемы [читателя]. Быть может, исчезнет также убеждение в том, что можно «закончить» читать книгу» [8; 2].

Кроме отмеченного эффекта «незавершенности текста» сегодня описывается и его **детерриторизация**, разрыв связи текста с определенным местом в пространстве. Отдельные фрагменты складываются в читаемый текст, например в течение получаса можно побывать на нескольких компьютерах, отдаленных друг от друга на тысячи километров. Современные операционные системы интегрируют домашний или служебный компьютер с Internet, позволяя пользователям даже не замечать, когда они используют диск своего компьютера, а когда – возможности каталога Библиотеки Конгресса США: связь с библиотекой может быть установлена как фоновая, как результат поиска какой-нибудь ссылки... Упомянутая выше «потерянность в тексте» может быстро стать историей, но не потому, что мы будем лучше осознавать себя, а потому, что это станет неважным. Это, возможно, имеет еще более глубокие следствия, так как гипертекстовая сеть разрушает традиционную связь между текстом и автором: «Гипертекст не является чем-то закрытым, но открытой тканью гетерогенных следов и ассоциаций, которые подлежат бесконечной ревизии и дополнению. Структура гипертекста нестабильна, она постоянно смещается и движется. [Обычная для книги] взаимная игра поверхности и глубины уступает место постоянному смещению поверхности, что само по себе искусственно. Разветвления множатся, страницы указаний умножаются, окна

открываются в других окнах, а экраны высвечивают другие экраны во взаимных рассеиваниях, которые скорее расширяют, чем интегрируют [значения]. В сети исчезает иерархия, в ней верх и середина, гора и дол теряют организующий смысл. Все и везде превращается в средство. [...] Сеть обща, но каждый двигается в ней своим путем. Никакой гипертекст не является произведением одного автора, который мог бы выступить его архитектором или источником. Наоборот, в сети гипертекста всякое авторство является соавторством и всякая продукция – продукт кооперации» [8; 2].

Никто из читателей не читает один и тот же текст, не читает его в той же очередности и в том же самом контексте: значение формируется исключительно интерактивным образом. Так же, как и в разговоре, женских междусобойчиках и телесериалах. Это достаточно неординарное следствие с учетом того, что гипертекст не слишком приживается в науке и образовании. Что будет с «книжной» версией истины, понятой как адекватная репрезентация объективной реальности, в то время когда сама реальность, как утверждает Бодрийяр, в случае телевизионной революции, «превратилась в репрезентацию», сама стала репрезентацией?

Гипертекст не является единственным средством для эффективного перемещения в мире информации, он выступает, как указывалось выше, принципом организации знания, требующим специфической компетенции читателя (вне обычной грамотности) и одновременно эти компетенции создающим. Не всегда достаточно эффективным. Мы не всегда справляемся с этой формой текстуальности. Отмечаются, например, трудности с селекцией информации (не можем одновременно использовать различные команды, стремимся производить селекцию информации в том направлении, в котором должно следовать наше чтение), с сохранением первоначального намерения чтения: ежемоментно натыкаемся на тропинки, которые кажутся нам не менее (если не более) интересными, чем те, которые планировали изучить. В итоге возникает ощущение информационного пресыщения: количество ссылок, сетевых отношений так обширно, что мы не в состоянии объять их своим мышлением. Мы скользим по поверхности (принято говорить о **серфинге** в Internet – технике скольжения по поверхности воды), **плывем в потоках информации** в поисках неизвестно чего, того, что дольше удержит наше внимание, а умение **открытия** новых мест стало **навигационным** умением. Все эти метафоры взяты из обыденного

языка пользователей Internet, используемого в именовании товаров сетевого программирования, и они действительно хорошо показывают те преобразования, которым подверглась современная метафора смысла под влиянием Internet. Заметим, что это пространственная, географическая метафора, а не историческая. В поиске «базовых значений» и источников мы читаем не «вглубь», а «вширь», подыскивая то, что нам **сейчас** необходимо. До каких пор? Обычно до исчерпания интереса к тому, что нам виделось за горизонтом. До ситуативного оформления собственного высказывания.

Культурное понимание электронного текста характерным способом исследует Anthony G. Rud, сопоставляя мнения двух авторов: Sven(a) Birkerts(a) (библиотекаря в прошлом) и Nicolas(a) Negropont(a), который в своей книжке декларирует, что как дислексик он сам «никогда не любил читать и писать»<sup>63</sup>. Первый из них достаточно скептичен в отношении электронного текста, второй – его энтузиаст. Birkerts трактует опыт чтения как индивидуальную встречу с автором, идеалом для него служит «божественное чтение» монаха, общающегося со Святой Книгой. Чтение в этом подходе является не столько процессом поиска информации, сколько переживанием уникального созерцания, встречей **с собой** посредством текста определенного автора. Характерно здесь то, что аргументы Birkerts(a) соотносятся с эстетической, физической преимуществом книги, ее запахом, температурой и фактурой. Чтение текста с экрана, даже того же самого текста, никогда не станет тем переживанием, которое вызывает чтение книги. Birkerts указывает на несколько существенных измерений происходящей деградации:

- эрозия языка: мы пользуемся все чаще чем-то таким, что Birkerts называет «языковым полуфабрикатом», а более тонкие формы языка – парадокс, ирония, двусмысленность – вытесняются под давлением требований быстрой и простой коммуникации на периферию культуры;

- уплощение перспективы: в гипертекстовых базах данных исчезают контекст и исторический порядок, исчезает историческая связь событий, всякая информация равно доступна и избавлена культурного контекста;

---

<sup>63</sup> [49]. Это расширенная рецензия следующих книг: S. Birkerts [10], N. Negroponte [44].

– редукция приватности, индивидуального субъекта: приватность исчезает разом с разрушением уникальности чтения, мы становимся частью системы бессмысленного содержания.

Как заметил Rud, эти замечания существенны для того, кто... не использует новых коммуникативных технологий. Birkerts остается верным традиционному чтению и традиционной технологии письма. Совершенно иной образ электронного текста присутствует в книге его систематического пользователя N. Negropont(a). Для Negropont(a) ключевая оппозиция возникает между «атомами» – конструктивными элементами мира традиции – и «битами», являющимися «кирпичиками» современности. Материальность атома требует определенной и немалой силы для его смещения, биты же могут, как единицы информации, двигаться со скоростью света и сосуществовать. Нематериальность информации позволяет разрешить неразрешимую дилемму культуры – конфликт между «широтой» и «глубиной» понимания. Энциклопедия – широка, монография – глубока: гипертекст может соединить эти измерения, поскольку от читателя зависит то, как он будет читать текст: «лениво», подчиняясь тропам монографии, или сконцентрируется на контекстах и ассоциациях, абстрагируясь от логики отдельных выводов, или неоднократно будет возвращаться к одним и тем же местам, смакуя то одно, то другое. Впервые в истории медиа конструкция текста (или, скорее, инстанция его носителя, свидетельствующая о физическом статусе и значении последнего) не мешает способу чтения. Очевидно, что нерешенной остается проблема редукции информационного измерения, однако для ее решения новые технологии используют описанный Negropont(ом) процесс трансляции (*narrowcasting*)<sup>64</sup> – программу Internet, обслуживающую интересы пользователя, которая составляет статистику наиболее часто употребляемой информации и затем приспособливает компьютерное управление к его требованиям.

В каком направлении будет изменяться «дигитализированный» мир? Negropont выделил четыре изменяющихся процесса:

---

<sup>64</sup> Это трудный для определения неологизм, имеющий отношение к термину *broadcasting* – досл. «широкая передача», описывающему наиболее распространенный тип радио- или телетрансмиссии (та же самая информация для большого количества потребителей). *Narrowcasting* – узкая трансмиссия определенного количества данных, подобранных отдельно для каждого адресата.

децентрация (расширение, а не концентрация) авторитета, являющаяся следствием глобализации, а вместе с ней возникающая гармонизация межличностных отношений и, по причине общедоступности информации, – **эмансипация** (дословно empowerment, или создание условий для реализации позитивной свободы «к»). Это одновременно и технологическо-политическая утопия о большом потенциале образования. Но что с упреками Birkerts(a), что с **атрофией приватности**? Anthony Rud в духе конструктивизма видит необходимость в соединении двух типов воззрений на феномен письма. Насколько образовательный потенциал гипертекста бесспорен (доступ ко всякой информации в течение нескольких секунд, не снившийся энциклопедистам, творцам обывательского мифа публичного просвещения), настолько же креативный потенциал индивидуального уникального чтения не может быть утрачен. С этой целью мы должны в институтах образования **культивировать приватность**. Кто знает, не потребует ли это более значительной революции, чем та, которую вызвала цифровая технология...

В заключение еще один тезис о «смерти книги». Как нам сообщает «Time», сегодня идут исследования «электронной книги». Конструкторы компьютеров увлечены этой книгой как необычайно удобным способом организации информации. Предмет их восхищения – одновременный доступ ко **многим страницам одновременно**. Компьютер имеет только один экран, следовательно, чтобы видеть информацию на другой странице, нам нужно текст «проматывать» – в этом заключается парадоксальная **линейность** нелинейной технологии. Neil Gershenfeld сказал об этом следующим образом: «Техническая характеристика книги намного выше компьютера во многих отношениях. ... Она работоспособна, мгновенно оживляется, вся ее память доступна, а изображение контрастно. Если бы она появилась до лэптопа, мы бы считали ее выдающимся открытием» [60; 113].

В недалеком будущем мы можем надеяться увидеть компьютер в книжном обличье. Ключом к реализации этого проекта является технология бумаги, обладающей памятью: текст тогда будет «загружаться» и «убираться» по мере необходимости – один и тот же экземпляр книги будет содержать, например, баллады и романсы Мицкевича, а через некоторое время уже служить нам в качестве поваренной книги...

Все, стало быть, подлежит изменению, и даже книга не может умереть спокойно. В общем, разработки современных технологий означают также и смерть компьютера; вместо мощного и многофункционального устройства на нашем столе мы будем иметь вокруг себя сеть «мыслящих вещей». Одна из групп, работающих над новыми технологиями, неслучайно называется Things that Think (Думающие вещички). В сфере технического планирования изучается, например, трансмиссия данных (хотя бы адреса и телефона) между собеседниками, когда человеческое тело создает электромагнитное поле, которое может быть носителем программной информации: процессор, размещенный, скажем, в подошве ботинка (во время ходьбы заряжается батарея), может эту информацию запечатлевать и помещать на магнитных носителях... Могут появиться документы, запоминающие тех, кто их брал, и ящики с памятью, способные нам сообщить о том, кто взял пассатижи. R. Usner пишет, что: «[...] обычные вещи смогут понимать друг друга, размышлять и выполнять задания без вмешательства человека». Цитированный ранее N. Gershenfeld говорит: «Дом будущего не имеет ничего общего с местом, наполненным кнопками и клавиатурами. Это будет среда, в которой окружающие нас предметы будут обладать сознанием» [60].

Вероятно, все это приведет к смене метафор, которые мы используем для описания человечества...

## **МЕДИА, ДИСТАНЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**

В представленных ранее разделах нарисован достаточно сложный образ отношений медиа и социального мира. Это в значительной степени связано с различием использованных методологических подходов в теоретических концепциях и исследованиях. С одной стороны, указывается на социально-политические условия развития аудиовизуальных медиа, делающих их зависимыми от социальной системы, а с другой – многие исследования указывают на своеобразную автономию популярной культуры, в которой обнаруживают свою связанность содержания сообщения и семиотическая конвенция. В третьем отношении, конвенция объемлет исследования процесса активного конструирования значений в ходе потребления популярной культуры. Этот подход в свою очередь исключает какой бы то ни было «твердый» детерминизм,

социологически или структуралистски (семиотически) обусловленный. Все эти измерения согласуются, до определенного предела, с конвенцией постструктуралистских исследований отношений знания/власти и власти/удовольствия, в которых социальные дискурсы находятся в постоянном движении, бесконечной циркуляции между реестрами текста, субъектным знанием, политикой и микронарративами, сконструированными в разнообразных социальных отношениях. И именно в этом направлении, близком к традиции британских культурных штудий, с наибольшей полнотой, как считает и утверждает Збышко Мелосик, проявляется образовательный характер популярной культуры. Его педагогичность особенно выражается в соединении дискурсивного конструирования субъекта и субъектной аутокреации, процессов идеологического конструирования социальности и социальной борьбы за самоопределение, а также политики, психологии и культуры.

Такая характеристика отношений между культурой современных медиа, индивидуальностью и политикой оправдывается множеством научных подходов и многократностью «переходов» анализа представленных здесь рассуждений. Мы смогли прежде всего увидеть «детерминистский» портрет медиальной реальности и поднять вопрос о ее унифицирующем гегемонизирующем политическом воздействии. Эта проблема в равной мере проявилась как в теоретическом анализе (например, в очерке «политической истории» американского телевидения), так и в наших собственных исследованиях политики репрезентации информационного блока I телепрограммы польского телевидения. Как считают многие исследователи, современные медиа выполняют фундаментальную роль в процессе конструирования общего мира: в национальном масштабе, считают David Morley и Kevin Robins, это происходило в восьмидесятые годы, на глобальном же уровне это развивалось на изломе 1980–90-х годов. По мнению этих авторов, глобализация медиа, в которой действия государства в значительной степени ограничили активную информационную политику, вызвала кризис идентичности современной Европы (они имеют в виду Западную Европу, что им представляется на удивление «очевидным»). В процессе глобализации большой успех имел прогресс спутниковых технологий, изменивший стоимость трансмиссии в масштабе планеты, в результате чего изменились технологии таких мировых (почти «космических») операторов, как CNN и MTV. Большое значение имела

политика «дерегуляции» (приватизация и передача государством публичных функций), проводимая консервативным правительством Великобритании и США, поддержанная надгосударственными организациями типа ГАТТ [43]. Кроме этого, в более поздних исследованиях появились данные об анализе телесообщений, абстрагирующихся от социологического и политического контекста. Телевизионная программа (безотносительно к тому, кто и в каких целях ее производит) представляет своеобразную структуру, связанную с самой природой медиа, когда их важнейшей функцией становится привлечение внимания зрителя. Эта мелочь необходима для того, чтобы значимым образом в равной мере влиять не только на подбор материалов, но и на приспособление к этому продукту техники монтажа. Чрезмерная склонность к сенсации и крикливым заставкам оказывается неучитываемым измерением функционирования телевидения, независимым от исполняемой политической функции. Наконец, на примере феминистского анализа сериалов мы имели возможность присмотреться к сложному процессу продуцирования значений в подборе программ, связанному с тем, что John Fiske назвал «культурной экономикой» (отличной от «экономики производителя» и «экономики потребителя»), когда «потребитель» программы становится «продуцентом» ее значений, часто находясь в оппозиции тому, что ему предлагают.

Эти исследовательские перспективы создают достаточно сложный образ современных визуальных медиа. Гегемония политических диспозитов медиа переплетается здесь со структуралистским обуславливанием семантики сообщения и культурным (а затем макро- и микрополитическим) контекстом отбора. Этот образ неясен, противоречив и не позволяет делать однозначные выводы для школьного употребления. Несколько проблем вырисовываются в этом случае достаточно выразительно. Связаны они, во-первых, с проблемой конструкции современного мира. Электронные медиа конкурируют здесь с институтом школы, которому раньше в данном отношении принадлежало исключительное право. Такая ситуация вызывает необходимость переопределения основной функции массового образования. Во-вторых, они касаются вопросов медиальности самой школы. Школа, как я писал ранее, очень сильно связана с культурой письма, и менее всего, однако, ее «репрезентативность» соотносится с «мультимедиа». Все еще бытуют в ней оральные компетенции (элементы риторики), и только появляются компетенции,

свойственные глобальному сообществу (в значительной мере – визуальному) электронной информации. В рамках этой «школьной мультимедиальности» можно в ближайшее время надеяться на существенную трансформацию пропорции. В-третьих, это измерение представляется мне особенно значительным, можно даже соблазниться определением пространства медиации, которое школа будет удерживать между индивидами/группами и современной медиакulturой. Это было бы «медиацией в процессе медиации», медиацией «второго уровня», что является характерной чертой школы вообще (в рамках культуры письма школа исполняла такую функцию, вводя собственные интерпретативные коды между читателем и «медиумом текста»). Медиация приводит, как правило, к какому-нибудь согласованию положений, унификации пространства контакта: медиа, однако, являются посредниками, медиация же приобретает в этом случае дистанцирующее измерение. Не скрою, что моя инклинация (склонность) к трактовке образования как практики критического мышления ведет к тому, что именно перспектива дистанции мне лично наиболее интересна. Перейдем теперь к описанию очерченных здесь измерений медиального образования.

## **МЕДИА, ШКОЛА И КОНСТРУКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРА**

Если медиа хоть в какой-то степени создают социальную реальность, социальную и индивидуальную идентичность (в масштабах государства или планеты), то для образования из этого вытекают необыкновенно существенные следствия. Они могут быть рассмотрены в двух планах. Создание общего мира предполагает определенного рода информационное взаимодействие (общее чтение, знание, несущее с собой легитимацию для определенной практики власти, разделяемые взгляды и т. п.), а также необходимость формирования определенного типа дисциплины, механизма контроля поведения индивида таким образом, чтобы оно не противоречило «логике общности». Сегодня в обоих этих планах социальной конструкции происходят достаточно глубокие изменения. Изменению подвергается прежде всего технология производства социальной идентичности, создания коллективной памяти, что в свою очередь влечет глубокие изменения в конструкции субъекта. Как считает Р. Connerton, коллективная память в «доэлектронных» сообществах была связана с «вотелеснением», инкорпорацией (на

что указывают исследования М. Фуко, касающиеся дисциплинарного конструирования тела), однако со сменой технологии коммуникации она подлежит «записыванию» инскрипции в сознании субъекта<sup>65</sup>. Дисциплина замещается семиотикой, тело субъекта некоторым образом теряет «педагогическую материальность»: его реальная физичность, ранее детально дисциплинируемая и нормализуемая «телесным обучением», становится знаком среди знаков, а стилистическая креация обнаруживает себя как показатель индивидуальности, симулирующий самого себя<sup>66</sup>. Интересно то, что школа как институт лишь в незначительной степени отреагировала на фундаментальные изменения практик создания общего мира. Наступило определенное ослабление дисциплины, делегализовавшее телесное наказание, школьные территории стали менее закрытыми, однако множество школьных ритуалов, инкорпорирующих жизнь, реализуются без помех. Особенно это заметно на площадках, управляемых консервативными воспитательными идеалами типа школьных мундиров, призывающих к строгой формовке тела и другим подобным мероприятиям, активно действовавшим в начале эпохи Нового времени. Подробный анализ этих ритуалов мы находим в книге Peter(a) McLaren(a)<sup>67</sup>. Неизменность школьных ритуалов инкорпорации заставляет задуматься об их принципиальной **необязательности**: сообщество, оплетенное телекоммуникационной сетью, конструирует свой общий мир либо без участия этих практик в сфере знаков и значений, транслируемых «виртуально», минуя физичность тела (тело обнаруживается в сообщениях, как мы видели на примере анализа теленовостей и реклам в виде адресата страхов и удовольствий), либо учреждает к жизни новые, опосредованные популярной культурой практики дисциплинирования тела, совершенно отличные от тех, которые господ-

---

<sup>65</sup> P. Connerton в книге J. Urry [59].

<sup>66</sup> Это не значит, что тело перестает быть тем самым дискурсивно конструируемым: изменяются, однако, техники конструирования, а также некоторым образом «материал»: вместо мозолящей и болезненной дисциплины, конструирующей скелетно-мышечную структуру, появляются техники «соблазнения» и «принуждения удовольствием», адресованные, как кажется, в значительной степени телесной поверхностности. Наиболее убедительный анализ этих процессов содержится в работе Збышка Мелосика [42].

<sup>67</sup> P. McLaren: цит. по: [46].

ствуют в школах<sup>68</sup>. Реклама и мода, особенно мода субкультуры, оказывает на своих «подданных» значительно большее давление, чем традиционные школьные императивы и запреты [42]. Это создает удивительную ситуацию двойной гомогенизации, двойного социального давления, дуализации мира. Современные сообщества, как бы не доверяя своим новым машинериям, на всякий случай сохраняют под паром старые локомотивы национальной идентичности, на случай, так сказать, электрической аварии, или, что более правдоподобно, – дисциплинарная машина XIX века сохраняется для тех, кто не использует новые технологии: мигрантов, калек, невменяемых, привязанных к одному месту, неспособных к получению удовольствия от потребительских игр (регуляции) в автокреации. Двойная регуляция тела – посредством дисциплинирования и посредством удовольствия – имела бы в этом случае очевидный классовый аспект [6].

В скором будущем стоит надеяться (в той мере, в какой институт школы окажется связанным с внешкольной социальной жизнью, бесконечно репродуцирующей свою «институциональность») на изменение образовательных практик, обусловленных трансформациями социальной медиакоммуникации, а также навязываемыми практиками создания сообщества. Это изменение будет, несомненно, многомерно, и появление традиционно понятых программ медиаобразования – лишь одно из его поверхностных проявлений. Педагоги и сообщество в целом должны ответить на вопрос о смысле существования школы в социуме, который способен реализовывать ее функции без нее за ее стенами. Благодаря аттрактивности визуального сообщения школа может быть легко избавлена от своей познавательной функции в той мере, какой телевидение (инте-

---

<sup>68</sup> Речь идет прежде всего о культе молодого и стройного тела, играющего сегодня дисциплинирующую роль (здесь мы апеллируем к уже отмеченной нами работе Збышка Мелосика), а также об изменении подхода к телесности в либерально-ориентированной педагогике. Регулятивные практики, содержащиеся в «бесстрессовых» педагогиках и ориентированные на права ребенка, имеют, как заметил З. Бауман, не меньший дисциплинирующий потенциал, чем те, которые выработал XX век, но он обращен скорее к взрослым, чем к детям. Этот тип социального контроля, как кажется, релевантен потребностям сообщества мобильных потребителей, в котором сильные родственные связи препятствуют «свободе», направляемой потребительностью автокреации. См. [6].

грированное с Internet) захочет принять на себя образовательную роль, выходящую за привычную ныне сферу «учебного телевидения». Какой смысл в «учебниковом» образовании при лавинообразно нарастающей информации и исчезновении преград для доступа к тому, что может показаться кому-то интересным? Ввиду убедительных возможностей телевидения школа оказалась отстраненной от обязанности конструирования общего мира (что не означает, конечно, что осознание этого факта уже произошло). Как указывалось ранее, некоторые исследователи (например, John Hartley) считают, что медиа в этом отношении более успешны, чем профессиональное образование и политика. Можем ли мы представить себе массовую школу, избавленную от обязанности трансмиссии общих мифов, национальных традиций? Нужна ли она вообще в этой ситуации? **А если да, то зачем?** Эти вопросы не направлены на обоснование необходимости ликвидации школы. Исторические исследования современных институтов показывают, что они скорее способны перерабатывать исчерпанность социальных функций, чем вообще исчезнуть с поверхности земли<sup>69</sup>. Школа, конечно же, будет существовать, но она должна переопределить свою миссию так, как это очерчено в теории управления.

### **«ОБЩИЙ МИР» И МИССИЯ ШКОЛЫ**

Как можно ныне охарактеризовать «миссию массовой школы»?

Это серьезный вопрос, требующий национальной (и международной) дискуссии. На ее необходимость указывает хотя бы та беспечность, с которой сегодня осуществляют **демонтаж** массовой школы в Польше. Неудачное предложение министерских чиновников по разделению школ на «религиозные» и «светские» зашло очень далеко и было признано «политической ошибкой», однако все указывает на то, что это была ошибка технической природы (а точнее, социотехнической), а не простое расхождение политики и логики реформирования образования. На это указывает, в частности, во всеуслышание озвученная надежда на боновое финансирование школ, которое вело к их сегрегации и разделению на «сферы образовательных услуг», если не по мировоззренческим основаниям, то

---

<sup>69</sup> Например, классическая генеалогия психиатрической помощи, постепенно возникшая в «опустевших» больницах, после ликвидации великих эпидемий в Европе [18].

на базе классовых различий и материальной позиции родителей. Идущие в стране дебаты по поводу насыщения образования элементами рыночной рациональности указывают на то, что политические элиты уже распрощались с идеей массовой школы<sup>70</sup>. В ситуации передачи задач конструкции «общего мира» медиа (обратим внимание на яростную защиту идеи **публичного телевидения** от обвинений в монополизации власти!) пришла пора для отказа от этой установки, и, возможно, школа является единственным институтом, связанным с профессиональными компетенциями и развитием хозяйства, а придание смысла индивидуальной и социальной жизни не входит в круг ее задач. Поговорим, однако, об этом открыто, не пропуская и той перспективы, в которой через несколько столетий массовая школа будет забыта и заменена распределением «образовательных услуг» для удовлетворения (посредством рынка) «потребности».

В близкой мне позиции критической теории образования достаточно выразительно предстает значение массовой школы в мире, подчиненном современным массмедиа. Ее задача не ограничивается ни передачей информации с помощью «информационных технологий», ни формированием компетенций в технически грамотной подготовке «мультимедийных презентаций». Речь идет об обсуждении публичной функции образования в деле строительства демократического общества. В социальном пространстве школа, даже теряя свою ведущую роль в создании социальных иллюзий, оказывается совершенно уникальным местом. Она остается, по всей видимости, последним институтом, в котором собираются представители всех социальных групп и культур, где ведется разговор (часто с брутальным доминированием одних групп над другими) о значении и ценности общей жизни, где значения между собой активно конфронтируют, а результатом этой конфронтации могут стать новые смыслы. Мы разделяем мнение ряда педагогов (например, Г. Жиру) о том, что школа, несмотря на имеющее место символическое насилие, ее активную вовлеченность в процессы культурного доминирования элит, является местом, достойным защиты от демонтажа,

---

<sup>70</sup> Интригующий обзор развивающихся в Польше «образовательных рынков» вместе с интерпретацией расхождения их рациональности с целями общего образования разместил в статье «Затемнение образовательной проблемы в ситуации насильственного изменения ее контекста» Zbigniew Kwieciński [36].

поскольку является потенциально значимым звеном для построения лучшего, чем мы имеем сегодня, мира.

Стереотипное представление общего мира создано телевидением<sup>71</sup>. Передача информации (социальной, научной, значимой для обыденной жизни) осуществляется телевидением, популярной печатью, Internet. Школа остается, однако, тем местом, в котором эти сообщения можно подвергать критическому анализу, можно научиться сосуществованию различий и приписыванию им значений. А кроме этого она, в сущности, **является институтом**, который должен дешево и эффективно формировать базовые компетенции, необходимые для (политического, цивилизационного и хозяйственного) развития, и эта задача так же важна, как и ей предшествующая.

## МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ШКОЛА

Школа в своем генезе, связанном с ритуалами инициации, является институтом **посредничества** между человеком и сообществом, между человеческими группами и культурами. Медиация может пониматься в самом простом ее выражении: как согласование перспектив, создание оснований общей жизни, что в экономике социализации реализуется обычно с помощью символического насилия, навязывания всем одного видения мира; медиация может трактоваться и в категориях онтологического **опосредования** отношений человека и мира. В этом последнем смысле школа открывается различным технологиям коммуникации, использует их, чтобы вместе с ними находить те реестры значений, которые связаны с их специфическими познавательными аппаратами. Если же изменения

---

<sup>71</sup> Напомню еще раз о явлении множества миров, какие возникают в результате отбора и интерпретации сообщений, направляемых стремлением к созданию «общего мира». Приписывание задачи конструирования «общего мира» образованию следует понимать как проблему, а не как факт публичной жизни. Обнаружение психологических различий в молодежных субкультурах современной Польши в исследованиях Катажины Стемплевска-Жакович свидетельствует о специфике конструирования нарративов социальной жизни в консервативных группах (сообщество католиков), модернистских кругах (организация студентов-экономистов) и постмодернистских группах (молодые анархисты) [52].

в технологиях коммуникации немедленно не достигают школы, то чаще всего это связано с функционированием сообществ, опирающихся на традиции, которые вместе с текстами вносят в школьную практику их носители: чтения, песнопения, святыне книги и книжечки. Рядом с финансовыми ограничениями и проблемами технической стандартизации (определение норм оборудования и «софта», важных при закупке электронных средств в масштабах системы образования, не поспевает за технологическими изменениями) наблюдается характерное запаздывание в области школьной медиализации. Введение новых посредников требует реконструкции системы обучения, причем таким образом, чтобы репродуктивная ее функция могла бы быть переопределена, чтобы вносимые новыми технологиями значения не усиливали значений, навязываемых рациональностью системы, в которой школа функционирует. Обращаясь к элементарным моделям устройства отношений школы и социальной системы, скажем проще: новые технологии появляются в школе тогда, когда они признаны полезными для существующего порядка. Маршалл МакЛюэн описывает этот процесс, используя реконструкцию взглядов реформатора XVI века Piotr(a) Ramus(a). Ратуя за введение в практику школы печатных книг (сколько времени прошло с момента открытия Гуттенберга?), McLuhan Ramus пишет: «... там [в школьном классе] этот новый рассказчик может существенно влиять на формирование личности молодых людей. Молодежь, подвергшись воздействию новой техники, могла бы потом каждый новый опыт и новую проблему представлять в визуальной форме линейного порядка. Национальные сообщества, стремящиеся к максимальному использованию рабочей силы для реализации общих торговых и финансовых задач, развития производства и сбыта, хорошо понимали, что образование такого рода должно быть обязательным. ... Быстрое развитие рабочей силы под влиянием письма и печати могло начаться в XIX веке лишь тогда, когда торговля и производство внедрились технику печати во все сферы науки, труда, отдыха»<sup>72</sup> [40; 218].

Открытие печати – «определяющего посредника» образовательной практики – должно было стать метафорой и матрицей определенного порядка: доказать свою функциональность в отношении

---

<sup>72</sup> Еще обстоятельнее роль взглядов Ramus(a) в книжной реформе образования анализирует Halina Rotkiewicz [48].

становящегося капиталистического сообщества. Проблема медиальной революции в школах должна основываться, казалось бы, на той же функциональной зависимости между визуальными компетенциями и потребностями экономики и политики. Мы чаще говорим об угрозах новому порядку со стороны «новой культуры», чем о ее достоинствах. С этим, наверное, связано то сопротивление, которое встречает образовательное использование электронной оральности...

Несмотря на постоянное обновление, в особенности телевидения и компьютеров, медиа постоянно сопутствует неизменный интерес образования, хотя он не всегда связан с полным осознанием перемен, которые влекут за собой электронные средства аудиовизуальных и цифровых технологий. Не всегда их введению сопутствует установка на формирование соответствующих коммуникативных компетенций, чаще действует логика, выражаемая в категориях **экономии образования**. Вероятно, поэтому мы приближаемся к тому моменту, когда новая медиальность современной культуры будет перенесена на почву образовательной практики. Однако это станет возможным тогда, когда мы отчетливо осознаем, каковы будут ментальные следствия этих изменений, когда адаптируемся к этому знанию, когда перестанем этого бояться, а будем активно использовать «новые» (теперь, однако, уже не «новые») технологии в школьном производстве (а не только в репродукции) знания. Обычное положение вещей – положение изоляции, отчужденности школы от продуктивных областей культуры, содержащих важнейшие для сообщества значения, – более невозможно.

Рассмотрим историю электронных медиа в образовательных практиках американских школ, куда они проникают легче и проще. Тамошний опыт опережает попытки движения в этом направлении во многих странах мира (с оговоркой о непереносимости многого из того, что делается в Америке по крайней мере в некоторых аспектах...).

Визуальные медиа широко вошли в американские школы в пятидесятые годы. Связано это было, с одной стороны, с успехами телевизионных технологий, а с другой – с экономическим и демографическим давлением: послевоенный демографический взрыв достиг школ, бюджет которых стал значительно расти. Визуальные медиа были восприняты как **фактор снижения** дидактической **стоимости**. Один из прогнозов 1964 года предсказывал даже 70 % снижения

стоимости обучения [57]<sup>73</sup>. Телевизионная техника была трактована как многообещающее средство наблюдения и оценки учебного процесса.

David Trend заметил, что высокая популярность использования телевидения в образовании коррелирует с доминирующим формализмом в американских школах шестидесятых годов (напомним, это был период мощной реформы школьных программ, инспирированный брунеровским структурализмом) [14]. Во-первых, визуальные медиа понимались как инструмент обучения, затрагивающий непосредственно опыт учащегося, что было необходимо в учебном процессе, апеллирующем к многопозиционной репрезентации познавательных структур; во-вторых, возникала интереснейшая гомология между брунеровским структурализмом формального обучения и маклюэновским видением медиа как трансляторов «информации без содержания», действующим самой структурой сообщения.

На изломе шестидесятых и семидесятых годов появились программы визуальной грамотности (*visual literacy*) – формирования познавательных компетенций на основе видеотехник, что было либеральной реакцией на повсеместное и распространенное в то время падение интереса молодежи к книгам. Коль скоро молодежь не читает, то следует заинтересовать ее телевидением, а через него – ценностями культуры. Некоторые из действующих тогда программ включали в свою структуру принцип активного использования визуальных техник для конструирования высказываний ученика. Телевидение стало главной формой контакта молодого поколения с культурой, пыталось стать медиумом активной коммуникации. Экономические проблемы восьмидесятых годов сказались на этих программах в первую очередь, поскольку они оказались очень дороги в сравнении с инертным просматриванием фильмов и телевизионных передач – уже укоренившимся в школах способом передачи дидактических содержаний. Их редукция не шла в разрез с климатом образовательных дискуссий эпохи Рейгана, с ее слоганом *back to basics* – поворотом к базовым ценностям и базовым умениям. Консервативный поворот в американском образовании

---

<sup>73</sup> Данные, касающиеся истории использования визуальных медиа в американских школах, взяты нами из указанного источника, а также из книги автора [56].

улучшал прежде всего читательские компетенции – необходимое условие восстановления ценностей, характерных для культуры письма. В это время произошел резкий рост популярности видео, что во многом было обусловлено техническим прогрессом и снижением цен на соответствующую продукцию – магнитофоны. Инвазия видео часто трактуется как поворотный пункт в истории рецепции телепрограмм (предпочтения зрителей стали играть существенную роль в формировании их контактов с визуальной культурой, делая индивида более независимым от политики broadcasting, приводя к оживлению программ медиального образования). Кассеты стали нормальным элементом школьной практики, весьма удобным, поскольку не были связаны с временем телетрансляций. Насколько популярность видеозаписей привела к освобождению зрителей от навязываемых им содержаний и обратила к созданию образцов активного сотворчества в области визуальной культуры, настолько немного изменений произошло в школьном деле. С одной стороны, это связано с самой организацией работы школы, с другой – с использованием техники видео для пропаганды дидактических содержаний, близких к доминирующему тогда консерватизму. David Trend пишет: «Вместе с возможностями изменения времени [просмотра], издания и даже производства собственных видеокассет средний потребитель стал значительно более ангажирован телевизионной культурой. Креативные способы встраивания техники видео в жизнь семьи, создание коллекций кассет, проигрывание собственных телепрограмм или документирование личных событий становятся проявлениями опытов создания культуры. Это те действия, к которым художники и учителя должны привлечь людей как к способам личного и публичного высказывания [as means of promoting citizen agency and voice]. Есть, однако, и негативный аспект видеобума, особенно заметный в школе. Очевидным аргументам эффективного использования времени [аргументы «за» видео] противопоставляются возможности непосредственной интеракции, за которыми скрывается деликатная тема трактовки субъекта. Большое количество учебных фильмов ставят ученика в подчиненное положение пассивного получателя информации, легитимируя одновременно процессы интеллектуальной стереотипизации» [56; 60].

Это замечание очень существенно в связи с нашей привычкой трактовать визуальную культуру в оппозиции к печатной культуре.

Последняя же утвердилась в школе в своем обычном статусе (а он всегда критиковался за промоцию подчинения), в связи с этим внедрение в школы визуальных медиа породило надежды на глубокую и радикальную смену системы образования. Однако сами по себе медиа не являются достаточным условием изменения. Подчиненность субъекта вписана в познавательный аппарат школы, в чем значительную роль играет само **содержание** транслируемых программ. Большинство из них продюцировано корпорациями, заинтересованными скорее поддержкой, чем разрушением доминирующих стереотипов (именно на них опирается маркетинговая стратегия гигантов этой отрасли типа Уолта Диснея), что подтвердил анализ содержания учебных кассет, проведенный David(ом) Trend(ом). Таким образом, через школу реализуется и промышленная реклама. Как пишет упомянутый автор, корпорация Whittle Communication оснастила 8600 американских школ видеосредствами на сумму в 50 000 долларов. Взамен школы обязались презентировать ученикам 15-минутные программы Channel One этой корпорации, которые являются «смесью новостей типа MTV, реклам кукурузных хлопьев и детских присыпок для кожи». Считается нормальным, как замечает Trend, что, согласно высказыванию президента корпорации Chris(a) Whittler(a), «к просмотру телевидения невозможно принудить людей, которые его не смотрят», а в школе это, однако, возможно... [57; 234].

Одновременно с попытками «визуализации» в американских школах появились проекты более критической и открытой природы. С одной стороны, они касались использования электронных средств для презентации содержаний, более подходящих леволиберальным педагогам (например, материалов культурно-маргинализированных групп), с другой – более широкого применения интерактивных возможностей, а с третьей – формирования критических компетенций в отношении медиальных посредников. Это движение, получившее название «новая медиаграмотность» (*new media literacy*), нашло свое отражение во множестве образовательных проектов для всех уровней обучения.

Основной целью критического медиаобразования является помочь учащимся в конструировании значений, отличных от тех, которые навязывают им медиа. Это требует как смелости говорить «собственным голосом», утверждения собственной культурной позиции, так и рафинированных умений вычитывать в текстах

идеологические послания. Компетенции этого типа необыкновенно значимы в поликультурной образовательной среде (что в США скорее норма, чем исключение). В ситуации поликультурности мы чаще всего сталкиваемся с процессами гегемонизации культуры, насыщением текстов убеждающими содержаниями, апелляциями образования к «очевидностям», противоречащим повседневному опыту учащихся. Это неминуемо ведет к маргинализации больших социальных групп (что в исследованиях П. Бурдьё представлено в статистическом смысле как «меньшинство»<sup>74</sup>), приводит в движение процессы сегрегации и усиливает социальную конфликтность. Стэнли Ароновиц и Генри Жиру пишут: «Важнейшей функцией школы от начала столетия была элиминация памяти о массовой культуре в тех формах, в каких она себя представляла. Школы всех уровней были устроены так, чтобы происходило обесценивание массовой культуры, включая и ее электронные формы. Так как науке принадлежит позиция привилегированного знания даже тогда, когда ученики не в состоянии ничего из нее усвоить, так и высокая культура с ее грамматическим каноном, в особенности с каноном национальной литературы, искореняет популярную культуру на законном эстетическом основании. Цель образования, более или менее осознаваемая, состоит, среди прочего, в отрыве от того, что принадлежит учащимся, а также в их формировании в рамках границ, определенных утонченными интеллектуалами, обслуживающими господствующий социальный порядок. Учащиеся, успешные в таком образовании, должны избавиться от своей этничности, расы и пола, особенно если они происходят из рабочих семей, подчиниться школьному программированию, обеспечивающему их социальное авансирование. Те, кому это не удастся, и те, которые

---

<sup>74</sup> Joan Wink приводит высказывание учительницы, которая сетует на условия работы в школе, в «которой большая часть учащихся относится к национальным меньшинствам». Парадоксальная языковая конструкция, используемая ею, дает представление о репродуктивном характере «педагогической работы»: культура элит (социального меньшинства) навязывается «неэлитарному большинству», которое трактуется как лишенное значения «культурное меньшинство» [61]. Добавим к этому, что «лишение значения» связано с политической дискриминацией и является одновременно «семиотическим насилием», отнимающим у неэлитарных культур право придания собственной жизни собственных значений.

сопротивляются, должны знать, что их культура не «истинна», даже в том случае, когда они с ней идентифицированы» [2; 163].

В поликультурной ситуации, как пишет D. Trend, важной вещью является «подчеркивание того, что культура не ограничена тем, что легитимировано книгами и дидактическими материалами», что качества повседневной жизни «создаваемы всегда и всеми» [57; 234]. Такое понимание культуры в образовательной практике отсылает нас к традиции британских культурных штудий (о которых я уже упоминал), являющейся синтезом «институционального» подхода к анализу медиа (в котором реализуется требование использования сложного познавательного аппарата для изучения культурных форм), а также исследований индивидуального и социального отбора содержания (согласно принципам которого важно не только то, что делают медиа с людьми, но и то, что «люди делают с медиа»). В практиках приписывания смысла сообщениям культуры, в той мере, какой они легальны в образовании, содержится значительный эмансипационный потенциал создания сред (мест публичных дискуссий, придающих значение социальному опыту) демократического сообщества.

Практическое образовательное решение, связанное с цитированными работами, соотносится с такими процедурами, как дискуссия о любимых телевизионных программах с младшими детьми (составленных с учетом зрительских предпочтений, будь то анимации или музыкальные передачи, несущие небанальную информацию о том, что медиа создают не монолитную «национальную публичность», а разноликие гетерогенные субкультурные сообщества) или сравнение семейных фотографий с репрезентациями семей в популярных телевизионных программах. Этот последний проект был реализован группой Strategies for Media Literacy в Сан-Франциско и имел своей целью не только противопоставление «фальшивого» образа семьи, рисуемого мыльными операми, «истинному», реализуемому домашними фотографиями (фотообразы также являются культурными текстами, фикциями), но и анализ сложных отношений между значениями, конструируемых как медиа, так и культурной активностью социальных групп, а также исследованиями роли репрезентации в процессе групповой и индивидуальной идентификации. Работа же молодежи постарше может включать в себя анализ циркуляции знания и ценностей в процессе медиакommunikation, выявлять политические и экономические интересы,

диктующие структуры сообщений и стратегии приписывания значений: как идущие в соответствующем этим интересам идеологическом ключе, так и оппозиционные; кроме этого могут подниматься вопросы семантической продуктивности телевизионной культуры, изучаться процессы включения обработанных телевидением значений в повседневную жизнь, а также их роль в генерации социальных конфликтов, могут критически рассматриваться процессы политического контроля и социальной самоорганизации, фокусируемые медиасообщениями.

Общей чертой многих культурных аналитик и проектов, а также педагогических постулатов выступает трактовка медиа как сложных отношений, в которых возникают социальные значения. Наиболее заметно это в проектах таких педагогов и теоретиков культуры, как John Fiske, Генри Жиру, Ien Ang, Peter McLaren и цитированный выше David Trend. Педагогические следствия их аналитических работ не связаны с однозначной «позитивной» или «негативной» установкой в отношении телевидения или электронных средств. Популярная культура трактуется ими как культурная ценность определенной социальной группы (исполняющая базовую роль в конструировании самотождественности «неэлитарных» социальных групп), из чего возникает необходимость уточнения значений, конституированных ее сообщениями как **исходной точки** школьного образования. Осмысленное критическое образование должно считаться с правом субъекта к самопорождению и авто(ре)презентации созданных значений (в противовес индоктринации, что является элементом «политики гласности», артикуляции собственной субъектной позиции). Из этой установки возникает высокая ценность социального **сопротивления**, связывающего себя со значениями этой культуры. Для многих людей в этом обнаруживает себя основание их позитивной идентификации, оппозиционной в отношении поработощающих значений, навязанных школой, являющейся фундаментом их социальной, политической и гражданской активности. Но вместе с тем эти содержания, эти формы культурной продукции насыщены значениями доминирующей идеологии, прежде всего идеологии потребления. Более того, некоторые программы из области медиаграмотности (*media literacy*) еще более укрепляют это идеологическое измерение популярной культуры: например, один из образовательных проектов, ориентированных на подготовку детей к рациональному выбору телевизионных

программ, обосновывает необходимость... воспитания потребителей («художественное образование может способствовать формированию утонченных потребителей»<sup>75</sup>). Критическое медиаобразование в связи с этим должно выполнять двойную роль: поддерживать конструируемые молодежью значения и учить создавать в отношении их дистанции. Двойственность эта «двойная»: с одной стороны, педагогическая (упомянутая стратегия требует необычайно аккуратного движения по краю, границе поддержки и критики, следования молодежным значениям и противопоставления им отличных значений), с другой – идеологическая. Поддержка особенностей народной и рабочей культуры близка левой идеологии, присущей, например, европейским университетским движениям и оппозиционным педагогическим меньшинствам в Латинской Америке и США. **Дистанция**, сама идея «нахождения за значениями», заимствована в свою очередь из тактик письма, выработанных мещанской культурой: «Ничто [...] не отличает популярного зрелища [...] от буржуазного спектакля более выразительно, чем форма публичного участия. Для первого характерны визги, крики, высказывание на сцену или ринг, публичные жесты второго дистантны, сильно ритуализированы – аплодисменты, обязательные, но непродолжительные проявления энтузиазма (“автора”, или “бис”). Даже пощелкивание пальцами и притопывание на джазовом концерте – “буржуазный спектакль разыгрываемого зрелища”. [...] Особая дистанция, как утверждал Бурдьё, является осью буржуазной экономии тела: это дистанция между рефлексией и физической ангажированностью»<sup>76</sup>.

Образование в своем генезе является не только средством подготовки человека к жизни в мире, «машиной адаптации». Оно является также значащим дистанцирующим приспособлением, появившимся задолго до появления буржуазии в качестве культурного регулятора.

## **ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИИ**

Принятый в этом тексте способ трактовки категории медиа как **посреднического** института создает определенную оптику для рассмотрения задач критического образования. Если медиа как

---

<sup>75</sup> Toward Civilization цит. по: D. Trend [57; 237].

<sup>76</sup> Высказывание К. Mercer цит. по: H. Giroux [24; 190–191].

посредники становятся сами по себе инстанцией дистанции, то почему мы намерены обучать дистанцированию? Или дистанцирование от медиа (дистанцирование от посредничества) вело бы в этом случае к сведению посредничества к непосредственности.

Пустословие, любопытство и двусмысленность... Эти особенности повседневной жизни, определенные Мартином Хайдеггером как «проводники общего бытия» [29], замечательно характеризуют нашу погруженность в мир сообщений телевизионной популярной культуры. Если хайдеггеровские категории способны отражать природу обыденности, то это означает, что «экранизация» нашей повседневности с замещением ее телевизионной картинкой принципиально возможна, поскольку не нарушает ни онтической структуры, ни способов ее экзистенциального осмысления<sup>77</sup>. Электронные медиа являются сегодня основным создателем общего мира, машинами, продуцирующими банальность, повседневность, или, говоря философским языком, средством, творящим горизонт понимания. В этом смысле они оказываются высвобожденными от своей исходной посреднической функции, превращаясь в инстанцию непосредственности, то есть обеспечения очевидного некритического предпонимания, образующего фундамент нашего укоренения в мире, а также всякого интерпретативного, смыслосозидающего действия. Это укоренение посредством медиации особенно эффективно благодаря безусловной суггестивности электронного образа. Моей интенцией, попыткой замены современной фундаментальной реальности фикцией было, однако, указание на то, что (в свете одной из описанных опций) никакого иного укоренения мы как люди никогда не знали. Это означает только то, что возмущение медиа в связи с упомянутым замещением чаще всего непродуктивно. Может быть, мы и жили когда-то иначе, но это теперь прочно забыто. Как люди мы, однако, не пали, ибо не было откуда падать. Грех посредничества – наш **первородный** грех. Мы не пугаемся простоты непосредственности, так как, являясь существами историческими, мы всегда опосредованы. Мы не жили в мире ином как опосредованном, а если и жили, то не знаем об

---

<sup>77</sup> В свете хайдеггеровской онтологии такое противопоставление слоев бытия и его осмысления не является принципиальным, оно имеет в этом месте исключительно риторический смысл – обращения внимания на возможность полноты обсуждаемого замещения.

этом. Этот тезис подвешивает склонность к буквальной неметафорической трактовке мифов падения. Мифическая история рая, обратим на это внимание, живет в письме, в сообщении, в дискурсивной трансмиссии, являясь выражением **современной тоски**, а не историческим отношением с минувшим временем. Она говорит нам не о прошлом, а о нашем настоящем, о нашем несовершенном лении. Это не значит, что миф утраченного рая не имеет онтической референции, он отсылает нас к **реально ощущаемой пустоте**, к очевидному измерению «неукорененности» человеческого состояния. Откуда же у нас эта тоска?

Коль скоро мы тоскуем по полноте, то зачем нам дистанция? И как ее достичь?

Дистанция стала нашей привилегией в той мере, какой мы овладели искусством креации репрезентации. Она стала доминирующей чертой культуры письма и основанием построения современного ей индивидуализма. И, возможно, настолько, насколько проясняет наши страхи перед погружением в мир виртуальной реальности и телевизионной симуляции. Поищем теперь пространство дистанции от опосредующей нас *doxa* телевизионного сообщения не только в надежде на поворот к «чистой репрезентации», к непосредственному «присутствию» (вечному и неуничтожимому чаянию), но и по причине простого недоверия к миру, который нам дан. С подозрением на то, что **может быть иначе**. Эта подозрительность также вечна и неуничтожима. Дистанция – наша привилегия.

Интересно, что идея дистанции в отношении медиамира (или, точнее, в отношении мира, представленного как «просто мир») легко принимается представителями всех возможных идеологий, за исключением только тех, которые являются **актуальными** идеологиями власти. Для власти наличие социальной дистанции к легитимированной политике репрезентации является моментом преодоления.

Так сложилось, что чаще всего упоминаемые в педагогической литературе три направления образовательных идеологий – консерватизм, либерализм и радикальное мышление – достаточно выразительно укоренены в представленных в первой части книги историях. Консерватизм пропитан тоской по прошлому, а тон высказываний некоторых участников образовательных дискуссий активно использует мифические предания: когда-то мы были весьма, однако из-за своих грехов утратили милость, теперь мы вынуждены

терпеть и добродетельно (проявляя лояльность, религиозность, очищение рядов, тяжелый труд) искупать нашу вину...<sup>78</sup> Ощущение утраченного рая является сильнейшим мотивом консервативного мышления. Как я пытался показать в «мифической истории падения», зло трактуется как отступление от первичного единства человека и мира. Особым злом, злом «второго уровня» является такая субституция, как призрачность репрезентации самих вещей, не что иное, как сатанизм, ослабляющий бдительность человека и позволяющий ему забыть о его стремлении к истинной жизни. Современные визуальные медиа в этой перспективе оказываются воплощением Змия-искусителя, соблазняющего аттрактивной формой «лучшего, чем истина, мира» и обещанием мгновенного исполнения желаний. Консервативно ориентированное образование должно стремиться к построению мира, опирающегося на ценность истины. Это проявляется главным образом в направленности реформаторских попыток – обращения к фундаментальным истинам и культурным компетенциям. Такой тон характерен для высказываний американских ученых А. Bloom(a) и Е. D. Hirsch(a) [11; 30], а также свойственен некоторым польским политическим дискуссиям, связанным с моральным и семейным воспитанием, а также школьной катехизацией. Обратим, однако, внимание на то, что эта же цель может (а по моему убеждению и должна) быть достигнута и иначе – не столько через «фундаментализацию» образования, через насаждение в школах атмосферы «доброго старого времени» (что сопровождается своеобразным иконоборчеством, отказом от постижения современной культуры образа и погружением образования в нееретическое фиктивное состояние), сколько через деконструкцию значений и демаскировку механизмов воспроизводства современной массовой культуры. Критика электронных средств массовой информации, осуществляемая с помощью этих медиа на основании строгого и скрупулезного анализа их языка, должна, как мне кажется, отвечать интересам консервативной педагогики, движимой тоской по утраченному раю человеческой аутентичности и космической гармонии.

---

<sup>78</sup> Американские консервативные дебаты об оздоровлении образования, пик которых выпал на семидесятые годы, имеют, по мнению С. Cornbleth и Е. Gottlieb, конструкцию «проповеднической иеремии» [16].

Либеральное мышление озадачено миссией единичной индивидуальной автономии. Это, как я уже пытался сказать ранее, апеллируя к идеям Дж. Брунера, является продуктом (может быть, побочным) культуры письма. Либералы также могут считать критику электронных медиа существенным элементом своей образовательной стратегии. Визуальная культура здесь может трактоваться как «зло массового общества», как **иллюзия свободы**, выступающая на самом деле лишением свободы одного из своих онтических оснований. Ну как, мол, можно вообще говорить о свободе без критического мышления? Без автономного субъекта? Похоже, что визуальная культура, трактованная в категориях свободы слова и выбора, не имеет перспективы в спорах о новых медиа в лоне либерализма<sup>79</sup>. Если, однако, Бодрийяр прав, если производство знаков становится возможным благодаря распространению видеотехники, что ведет к девальвации смысла и не имеет ничего общего со свободой выбора, если все это служит социальной стратификации посредством дискриминирующего потребления, то, следовательно, вполне ожидаемо острое сопротивление либералов визуальному культурному коду. Насколько сегодня либерализм функционирует как философия свободы, настолько он остается идеологической легитимацией власти бесчисленных счастливыхчиков (образованных и богатых) над считанными неудачниками, которые (как свободные люди, способные к свободному выбору) нужду и необразованность, по всей видимости, просто выбрали...

Радикальная мысль исходит из любви к критической дистанции, ко всему и всякому, имеющему значение. Это хорошо видно на примере критической теории и эмансипационной педагогики, спускающихся к глубоким пластам условий, определяющих человеческую актуальность в героическом стремлении к свободе, понятой, по крайней мере, как дистантность понимания от всякой детерминации. Критическая педагогика, инспирированная изначально марксистской социальной критикой, нацелилась на снятие барье-

---

<sup>79</sup> Это положение удерживается Janusz(ем) Gajd(ой) в его исследованиях проблем рецепции образования интернета: «...проблема заключается в выборе». В этой перспективе невозможно говорить о том, что медиа – это «добро» или «зло», а единственно реальной проблемой является подготовка индивидов к ответственному выбору того, что является «добром» [22].

ров социальных авансов, выдаваемых образовательными институтами. Короче, марксистская критика оказалась анахроничной, и критический анализ образования стал захватывать «культурный капитал», языковые и этнические различия, дискриминацию по расовым основаниям, религии и сексуальной ориентации, а также более спекулятивному и эффективному основанию – полу. Сегодня уже нет ни одного социально сконструированного различия, которое бы в дискурсе критики образования оставалось бы непроблематичным: все различия утратили нейтральную невинность, очевидность социальной «нормальности» и расслоились как социальные (произвольные и необязательные) конструкции. Произошедшее в семидесятые годы открытие критической педагогикой постструктурализма и философии постмодернизма еще более усилило критический дистанцирующий потенциал этого направления, хотя это и не происходило без сложностей (постмодернизм поставил под вопрос основы нормативности, а это в свою очередь проблематизировало правомерность критики). Исходную интенцию этого критического направления удачно сформулировала Linda Hutcheon: целью критики является **де-доксизация знания**, его **де-натурализация**, постоянное лишение его призрачной очевидности. Если сегодняшняя *doxa* появилась как эффект телевизионной симуляции, если благодаря телевидению мы приобретаем чувство укорененности и причастности к «мировой деревне», то именно эта область очевидности должна стать особым объектом критической «обостренной заботы». В мире симулированной гиперреальности эта **неочевидная** задача (поскольку она направлена против очевидности) провокативно определена Бодрийяром так: «Радикальное мышление не растет из радикального пользования языком. Кроме этого, оно чуждо тем попыткам разрешения мировых проблем, которые направлены на объективную реальность и ее расшифровку. Радикальная мысль ничего не расшифровывает. Она заклинивает (анатематизирует) и “анаграмматизирует” понятия и идеи так, как поэтический язык слова. Своей обратной связью она свидетельствует о значении и его иллюзии. [...] Шифрует, не расшифровывая. Действие через иллюзию, через превращение себя в событие. Превращение в загадку то, что ясно. Делание непонятным то, что чрезмерно понятно. Делание невозможным прочтение событий. Работа над событиями в направлении их “затемнения”. Акцентирование фальшивой прозрачности мира для того, чтобы распространить террористическое

смещение, рассеять семена или вирусы иллюзий – все это означает работу над радикальным избавлением от призраков реальности. [...] Абсолютным правом, правом символического обмена является отдача всего настолько, насколько возможно. Никогда меньше, всегда больше. Абсолютным правом мысли является представление мира таким, каким мы его получили: непонятным. И если это возможно, то превращение его в еще более непонятный. Немного более загадочный» [5].

В этом умопомешательстве есть метод: если то, что мы узнаем о мире, есть электронная симуляция, то эта мистификация живет исключительно благодаря своей очевидности, само собой разумеющегося статуса. Если мы хотим в отношении этого обмана сохранить честность, то мы должны сделать ее непонятной. Избавить ее измерения некритической *doxa*.

Одно только сдерживает: коль скоро все идеологические ориентации не противятся медиальному образованию, то почему его там до сих пор нет? Самым простым ответом на этот вопрос будет такая банальность: «не задумывались над этим», «что-то все же делали»... Примем во внимание и такую возможность, что прав может быть и Бурдьё. Присутствие «чего-то» в школьной программе становится знаком произвольного решения о **легализации** существования этого «чего-то». Может ли признание того, что существуют целые пласты «легальной» культуры, не охваченной образовательным канонном, угрожать школе? В качестве подобной угрозы может выступить распространение компетенции критической дистанции в отношении телевизионной реальности. Мы помним, что в своем генезе телевидение было очень жестко связано с политикой.

\*

Рискну утверждать, что образование во всех своих идеологических и философских артикуляциях, во всех исторических проявлениях было и будет критичным. Критичность естественно вписана в него, равно как и индокринационная непроблематичность очевидности. Две эти противоречащие друг другу функции сосуществуют в школе, создавая истинно амбивалентную область семиотических практик. Образование разрывается между фундаментально значимой задачей создания общего мира в его обыденности, очевидности, банальности и **коммунальности** (от *communitas*), т. е. культурной *doxa*, и такой же фундаментальной задачей создания критической дистанции в отношении им же созданной очевидности как

основания индивидуальности. В деле создания новых общностей, фундаментов «общего рассудка» (здорового смысла, повседневного знания) школа уже много лет имеет серьезного соперника в лице телевидения. По всей видимости, она гораздо менее искусна и гораздо более беспомощна в своих попытках противостоять знанию, льющемуся с экрана. Возможно, нам действительно следует пересмотреть наше понимание школьного образования и передоверить задачу создания общности медиа, которые к этому более приспособлены? Возможно, функция школы должна быть сконцентрирована на другой, упомянутой здесь задаче – формировании критического мышления?

Если критическое мышление определять как мышление понимающее (а мы, согласно постхайдеггеровской герменевтической традиции, его так и трактуем), то базовым измерением образования в этом аспекте, по убеждению Поля Рикёра, становится **создание дистанции по отношению к осознаваемому миру** [47]. Эту функцию, известную еще со времен Платона, школа должна выполнять. Она, как это ни парадоксально, постоянно критиковалась. Это, по видимому, связано с тем, что образование обычно трактуется как **введение** человека в реальный мир, как приближение мира к человеку, а человека – к миру. Особое значение приобретает отбор тех аспектов реальности, в которые человек должен быть **введен**. Поэтому мы с неохотой размышляем о «создании дистанции», хотя это и является условием индивидуализации субъекта. Тем временем исходное для нашей культуры платоновское видение образования выразительно акцентирует именно этот негативный аспект: образование – это прежде всего искоренение заблуждений, «выведение из пещеры», «выведение из тени», помощь в отрыве человека от диктуемой страстями очевидности и обращении к истине идеи. Платоновская истина оказывается доступной на пути ментального акушерства, посредством майевтического диалога, разрушающего очевидность обыденного знания и проявляющего то, что им до поры заслонено, что неизменно. Эта интуиция содержится в этимологии латинского *educatio*. Ключевое для этого слова *educio* означает «выкармливать, воспитывать», но также «извлекать, вытаскивать, выводить/выдвигать, забирать с собой, поднимать вверх» [35; 178]. Это процесс, для которого исходным является именно то исходное, от чего мы пытаемся кого-то оторвать. Образование в своих основах и своей миссии есть уничтожение очевидности, покорности обыденности. Того, что отравило Сократа.

Другой пример этой рискованной стратегии – *консциентизация* (*conscientization*) Paul(a) Freire. Здесь мы имеем дело со стратегией сознательной эмансипации, причем с сильным левым акцентом. Эта парадоксальная методика близка к платоновской, признанной основанием консервативной педагогики, опирается на идею создания дистанции между человеком и некритично воспринятой очевидностью в ходе диалога и письма (образовательный проект Freire отталкивается от культуры, в которой человек оказался). Проблема «одномерности» слова, связанного с предметом соотнесения, навязанного фонетическим анализом при обучении чтению, оказывается основой разрыва «естественной» связи слова и вещи, посредством которого возникает дистанция, позволяющая осознать принципиальную **необязательность** мира. Места, определяющие горизонт повседневной жизни, каким являются городские трущобы (*favela*), превращаются в отдаленный объект, в поддающийся анализу феномен сознания: f-a-v-e-l-a [21; 50].

Во многих проектах левой эмансипационной педагогики ликвидация неграмотности отождествляется с освобождением; главный вопрос, который акцентируется в этом случае, – необходимые компетенции в виде социального аванса образования, но анализ структуры письма, создающего основания дистанции, а затем и свободы, несущественен для проекта Freire (напомним, что он укоренен во взглядах психологов, занимающихся сравнительным анализом письменных и дописьменных культур). Было бы, однако, ошибочным суждение о том, что эмансипационным фактором является само письмо, что культура письма «по своей природе» либеральна. Эмансипация (как и само образование) имеет неизбыточное негативное измерение, всегда обращенное против чего-то, и это «что-то» – социальное давление, которое в значительной степени предрешает ценность эмансипационных социальных практик. В случае устных культур, колонизованных письменной культурой и бесчисленных в историческом плане, эмансипация, напротив, соотнобразуется с культурой устной речи. Я говорю о ритуальном жесте сопротивления доминирующей школьной высокой культуре (являющейся, как говорили Бурдье, Пассрон, Бернштейн, формой классового доминирования [12; 7]), жестах «уличной культуры», нелинейной, симультанной, служащей каналом вербальной и невербальной экспрессии, что подробно рассмотрено в работах Р. McLaren(a) [39]. Речь идет о рационально осуществляемой образовательной

стратегии, стремящейся возратить (посредством нарративных техник) чувство идентификации со своей репрессированной культурой; о стратегии, отсылающей к своему локальному знанию, специфичной истории, к рассказам, создающим этническую память и самоидентифицированность «малых родин»<sup>80</sup>. Речь идет также о своеобразной стратегии письма – письма людей, защищающих себя и свою культурную традицию от доминирующего письма. Это явление в свою очередь анализировалось в постколониальной литературе, использующей язык и запись колониальной культуры, однако при всякой возможности смещающей ее значения за границы кода доминирующей культуры. Противостояние осуществляется, между прочим, за счет «искажения» литературного языка формами, характерными для локальной устной культуры<sup>81</sup>.

К чему же мы стремимся? К тому, что основанием критической функции образования, делающей возможным дистанцирование от собственного опыта (и посредством этого – его проблематизацию), становится интермедийность. Перевод языка в письмо, нарушение логики письма быстрым действием устного высказывания, описание того, кто о чем рассказал и что прочитал, оказывается хорошим подспорьем и хорошо вписывается в институты школьных стратегий конструирования дистанции.

## **ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В КРИТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Визуальная культура необычайно трудно поддается критической рефлексии. Вероятно, это связано с самой природой данного медиума, поставившего очевидность и физическую конкретность образа на место представлений, сформированных письменными текстами. С одной стороны, это свидетельствует о трудности, с другой – о необходимости образовательной активности в новой медиаторной области. «Выход за пределы опыта» общения с телевидением, видео

---

<sup>80</sup> Такого рода отношения могут касаться разных аспектов культурной идентификации. Это хорошо заметно в стратегиях этнического и регионального образования в Польше (см. например, Jana [31]) или в педагогике этнических и расовых меньшинств США (см., например, M. Gibbs Russel [23]). Это же положение характерно и для европейской традиции национальных университетов.

<sup>81</sup> Подробный анализ стратегии письма в постколониальных культурах и литературах мы находим у B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin [3].

и компьютерными играми приобретает здесь платоновское измерение – становится путем отхода от повседневности, ставящей иллюзию на место реальности, симуляцию – вместо реального мира. Согласно ранее представленной «стратегии интермедиальности» стоило бы вести речь о таком образовании, которое обеспечивало бы активный и взаимный **перевод** образа на вербальные и письменные коды. Рассказы о фильмах, критические письменные рецензии на компьютерные игры, групповые дискуссии о телевизионных программах, а также фиксация на пленке чьих-то рассказов, создание циклов фотографий, связанных письменным текстом, съемка научного эксперимента таким образом, чтобы подтвердить теоретический тезис, – вот первые базовые условия такого рода действий. Они могли бы иметь двойную цель: позитивную – формирование компетентности в использовании разных средств сообщения, и негативную, которая связана с разрывом иллюзий самотождественности представлений и мира; создание на базе дистанции чего-то третьего происходит тогда, когда между двумя этими реалиями возникает перевод образа. О чем здесь речь? Хотя бы о том, что без компетенции критического мышления невозможно достичь элементарных гражданских целей.

Такая стратегия должна была бы вступить в сложную игру с дистанцирующими стратегиями, **встроенными** в культуру образа. Каждая культура содержит в себе средства дистанцирования от себя самой, релятивизации ее символических сообщений. Описанная Бодрийяром безумная «стратегия экстаза», постулированное Лиготаром «пиротехническое искусство производства чистой мнимости» – все эти средства делают возможным уклонение от того, что придает симуляции черты реальности, что побуждает нас обсуждать ее в категориях репрезентации. В рафинированной и образовательно доработанной форме эти имманентные стратегии (необязательно использующие принципы интермедиальности) могли бы опираться на стратегии деконструкции. Деконструкция как стратегия имманентной критики, встроенной в данный культурный код стратегии дистанцирования, могла бы способствовать дистанцированию **«изнутри»** анализируемого текста. Будем помнить, однако, что деконструктивная игра с этими стратегиями – то же, что и игра с социальным **сопротивлением образованию**. Политика удовольствия, встроенная в культуру современных медиа, указывает одновременно и направление ее реализации, связывая ее эмансипацию

с радостью игрока, которому удалось выманить своих противников в поле. Доминирующая, стратифицирующая функция медиа, о которой пишет Бодрийяр, постоянно дополняется пародией, пастишем, иронией, принося людям чувство вненаходимости, аристократической дистанции по отношению к банальности репрезентации. Этой вненаходимостью каждый может быть защищен, для этого я, собственно, здесь и пишу о сопротивлении медиальному образованию<sup>82</sup>.

Я лично предпочитаю такую игру, в которой я сам устанавливаю дистанцию, той игре, в которой меня за руку отведут в безопасное место. В этой самостоятельности – установлении дистанции – особенно нуждаются молодые люди, которые без этого опыта могут оказаться беззащитными. Сопротивление такого рода имеет к тому же эмансипационный аспект, а в связи с этим – образовательный. В действительности «культура экстаза» постмодерна обращает внимание педагогов на исследования, связанные с перспективами индивидуальной субъективности в мире симулированной реальности: не только с точки зрения возникающих здесь угроз, но и с точки зрения ускользания от них. Эти угрозы приобретают постоянный характер, однако редко становятся достоянием образовательных стратегий, которые изредка вдохновляются ими, а чаще просто искусственно их блокируют.

Но это, очевидно, не конец. Образование, обращенное к миру визуальных медиа, не должно стремиться к «уничтожению заблуждений», поскольку, как удачно заметила Jolanta Kruk, это дорога в никуда, скорее обессиливающая, чем укрепляющая субъекта.

Ибо нетрудно предвидеть, что так называемая автономия субъекта-участника массовой культуры, как и его критическая защита, служит прежде всего углублению и усилению практик доминирования: и в школе, и в области текстуальной социальной жизни.

---

<sup>82</sup> На явление сопротивления образованию, опирающемуся на тексты популярной культуры, обращает внимание David R. Shumway. В его подходе это связано с сопротивлением колонизации жизни молодежи доминирующей школьной культурой, например включению рок-музыки в программы обучения интерпретируется им как вторжение на приватную территорию. По моему убеждению, следует учитывать и отказ людям в получении удовольствия путем требования дистанции, замены иронии, рождающейся у потребителей в момент пресыщения обязательной критикой, навязываемой учащемуся институтом. См. [51].

Процесс демаскировки того, что скрыто под поверхностным словом значений, может стать бесконечной невольной деконструкцией, неустанным плетением (согласно положению об окончательной незавершенности значений их недопрочтенности, бесконечности интерпретаций...). Капкан антифундаментализма не является, однако, аргументом для того, чтобы обратиться к концепции «понимания», «правильного прочтения», «однозначной интерпретации» [34; 141].

Критическое образование, несмотря на негативную направленность «против» очевидности, а также на то, что не ведет к однозначности и замкнутости дискурса, неминуемым образом **достраивает** нарратив (термин Деррида). Соответственно, это образование может иметь, поскольку и так имеет, позитивное измерение, «имеет право» что-то о мире изрекать – без права, разумеется, изречения окончательных изречений. Оно может также формировать определенные компетенции, необходимые для активного использования медиа, для активного обнаружения себя в мире созданных культурных посредников. Можем ли мы обращаться к постулатам Gregor(и) Ulmer(a), прогнозирующего развитие культурного творчества, использующего визуальный язык в качестве предмета образовательной деятельности<sup>83</sup>? После эпохи доминирования «визуальных экспертов», которые, как это определяли структуралисты, «нами говорили» и реализовывали задачи политической пропаганды и коммерции посредством языка телевидения, должна наступить эпоха открытости, в которой компетенции оперирования электронным монтажом, свойственным языку повсеместной видеограмматики, послужат социальной коммуникации (а не только индоктринации и рекламе) и ничем не ограниченному творчеству. Как заметил Ulmer, предшествовавшие «коммуникативные революции» (распространение письма и печати) предзнаменовали уникальное творческое время, позднее названное потомками «классической эпохой» (греческий гуманизм, Ренессанс). Новые технологии всегда включались в культуру, творчески изменяя действующие до этого времени традиции. В случае визуальных техник, например, усилиями мифической оральной традиции эта новая сфера признается маргинализированной и «примитивной».

---

<sup>83</sup> Отошлю к широкой презентации взглядов Ulmer(a), содержащейся в работе T. Szkudlarek [54]. Здесь же я просто их кратко резюмирую.

Речь, однако, идет о том, чтобы открыть ее богатство и вписать ее структуры в окружающий мир, сохранив критический потенциал, выработанный в печатной культуре, чтобы сформировать «критическую оральность», приспособленную к визуальной форме записи. Спроектированная Ulmer(ом) педагогика открывает уже известные дописьменным культурам технологии (как, например, мнемотехники, аллегорическое мышление), возвращает определенные аспекты понимания историчности (история становится «мисторией» – *my-story* – «моим рассказом» (*my-story*), тайной (*mystery*), рассказом Другого, а не традиционной историей). Точкой отсчета здесь становится интерпретация исследований J. Good(a) (упомянутого уже мной в тексте), считающего, что вместе с определенной формой культурной коммуникации возникает своеобразный аппарат знания, охватывающий и специфичный статус его субъекта. Как пишет Ulmer, субъект «визуального знания» имеет больше общего с субъектом дописьменных оральных культур, чем с субъектом культуры письма. Эта принципиальная смена конструкции субъекта хорошо подмечена консервативными критиками новой культурной формации, которые, как отметил Ulmer, «осуждают электронную оральность, поскольку допускают, что сообщество основывается на таком индивидуализме, каким его определяет традиция Просвещения» [58; 9].

Предметом беспокойства Ulmer(a) является прежде всего образование, стремящееся к формированию «критической оральности» (в основу положена аналогия с семантическим источником – «орализмом»), культурной компетенции, сохраняющей критический потенциал Просвещения, приспособленный к новой форме коммуникации.

По мнению Ulmer(a), визуальные медиа сегодня играют роль, сходную с той, какую печать сыграла на заре Ренессанса. Так уж, однако, случилось, что все мы должны научиться пользоваться образом в коммуникации. Одним из мест, где это может происходить, как обосновывает Ulmer, является школа, которая использует открытые современной философией практики «переопределения Разума» и конструирования субъекта в отношениях власти посредством известных дискурсивных знаний, укорененных во внерациональных контекстах. Без включения новых технологий в образовательную практику мы остаемся беспомощными

перед привносимыми медиа значениями, неспособными к сохранению контроля над создаваемым ими миром, несамостоятельными в мышлении. Парадоксальным оказывается стремление к сохранению критических компетенций, выработанных в культуре письма, и использованию их в понимании культуры, имеющей место в школах визуальных медиа.

### **ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕРВЕНЦИИ: НЕСКОЛЬКО ПОСТУЛАТОВ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

Воспитание, как его определила Romana Miller, есть интервенция в «диалектическую связь человека и мира». Обладая некоторой чувствительностью к различиям, обходя стороной избыточно тотализирующее значение категорий «человек» и «мир», равно как и сомнительную природу их диалектических отношений (предполагающую еще более сомнительную перспективу синтеза), следует признать эту дефиницию одной из наиболее удачных в истории польской педагогики. Она схватывает воспитание как процесс интервенции в **отношения**, как «третью силу» процесса установления значений социального мира, особенно для инстанций, конституирующих измерения посредствования.

Я хотел бы, пусть и немного спекулятивно, сформулировать несколько постулатов в отношении «интервенции в посредничество», связанное с медиаобразованием. Эти постулаты могут повлиять на формулировку сделанных ранее выводов о типах отношений, обусловленных медиа: отношений производства, трансмиссии, отбора, реконтекстуализации, воспроизводства значений, приписываемых субъектам и вписанных в отношения субъекта и мира. Эти отношения несут с собой проблемы, которые, будучи определены на основе категориальных оппозиций, могут (и, по моему убеждению, должны) стать предметом образовательной интервенции. Эти проблемы были предметом анализа в предыдущих разделах текста, однако есть смысл вспомнить о них еще раз в связи с обсуждением потенциальных образовательных действий.

Во-первых, внимания школы требует отношение между **репрезентацией** и **симуляцией** или, в другом измерении, – отношение между **реальностью** и **виртуальностью** мира. Навязываемая «очевидность» визуальной репрезентации является поводом к тому, что мы автоматически приписываем ей ценность объективизма

(приснопамятная «фотографическая истинность репрезентации» выступает здесь основным мифом). Несомненно, педагогического внимания требует проблема способов конструирования этого типа сообщений. Монтаж, позиция камеры, освещение и другие подобные средства, хорошо известные профессионалам, работающим с видеосообщениями, не доступны сознанию потребителя в качестве средств, конструирующих значение образа. Отслоение этой технологической кухни выглядит наиболее очевидной задачей образования в области визуальных медиа.

Эта проблема содержит, однако, и более сложные составляющие. Культура симуляции, в которой мы все сегодня живем, влияет на нас даже тогда, когда мы отдаем себе отчет в ее нереальности. Как показали исследования Wojciech(a) Kajtoch(a), можно быть достаточно осведомленным в равной мере в нереальности и «неморальности» компьютерной игры, но посвящать ей значительную часть времени и жизненной энергии. Участники игры могли бы приводить в движение семантические стратегии **самодистанцирования** от спектакля, в котором участвуют, и прежде всего иронию: описания и рецензии игр в компьютерных «фантазиях» являются исполненным гротеска примером остранения от содержания спектакля, в котором доминирует убийство [32]. Стратегия циничной дистанции является компетенцией, которая может присутствовать и в случаях участия в реальных событиях. Если гипотеза воздействия медиа в виде «моделирования поведения» хоть в какой-то степени имеет смысл (а мы этого не можем исключить), то мы имеем дело не столько с агрессией (от которой легко дистанцироваться, ибо несложно отличить фиктивную стрельбу на экране от реального убийства), сколько с **механизмом защиты от чувства вины**. Над насилием, особенно утрированным, благодаря фильмам мы учимся смеяться.

«Стратегия экстаза», заявленная Бодрийяром, предписывает нам поиск реальности в симулированном мире через интенсификацию познания, является лучшим выражением стратегии самоубийства. От фикции мы скрываемся в еще большей фикции, спасаемся от абсурда, впадая в гротеск, мы убегаем «вперед», в бессодержательность, приспособляясь к еще большему «отреаливанию реальности». Наркотическое действие интенсификации столь сильно, что в терапии наркоманов («реальных» и «виртуальных») появляются попытки некоторым образом «гомеопатической» субституции — зависимым лицам предлагается участие в школах преображения,

высокогорных восхождениях либо сплавах по бурным рекам для того, чтобы в экстазе вырваться из мира химически симулированных ощущений, лишенных реальных отношений. Сможем ли мы выработать стратегию самопомощи (отличную от экстатичной) во взаимодействии с нереальностью мира? Как можно **дистанцироваться от убегающего мира?** (Может быть, для этого достаточно задержаться?) Бодрийяр предлагает для этого стратегию критического мышления, которая способна сделать мир еще **более непонятным...** Единственная ли это стратегия? Не знаю. Но это не риторический вопрос, а задача для образовательной рефлексии.

Второе оппозиционное отношение, «напрашивающееся» в образовательную интервенцию, располагается между **коллективизмом** и **индивидуализмом** и касается той проблемы, которую мы как бы «несем с собой». Социалистическое образование строилось на доминанте (главным образом в области теории и идеологии) коллективистического мышления. «Молодой капитализм» навязывал педагогике мышление в категориях индивидуализма. Все это размещалось в пространстве доминирования и сопротивления школьного образования. Насколько бунт против социалистической школы мог быть легко понят как защита индивидуальности от нивелирующей машины равенства, настолько сегодня или в ближайшем будущем мы можем встретиться с напряжением иного вида. Постепенно школа научается поддерживать индивидуализм. Введение в повседневную практику квалификационных тестов для школьной селекции значительно ускоряет этот процесс. Счет индивидуальных достижений (в образовании довольно часто этой фразой пользуются) становится не столько местом борьбы с системой, сколько «инвестицией в себя». Изменение происходит, однако, в связи с доминированием коммерциализированной популярной культуры, в которой признаются не только индивидуальные, но и **групповые** стратегии конструирования значений. Интегрированные и унифицированные молодежные субкультуры, растущие как грибы после дождя, организуются обычно вокруг стилей популярной музыки, выразительно отличаясь друг от друга цветом шнурков, кроем брюк или прическами, «размещением» на отдельных территориях. Они встречаются в особых барах, ходят своими улицами в школу, оккупируют отдельные зоны пляжа. Это своеобразные, объединенные страхом племени, которые, стараясь не пересекаться, постоянно акцентируют внутреннюю близость и незначимость индивидуальных различий

внутри своих сред. **Принадлежность к культурно-выразительной группе** является в средах этой молодежи более значимой, чем нон-конформистский индивидуализм. Постепенно складывается такой обычай: школа, подчиненная культуре письма, поддерживает индивидуализм (не только бунтарский, но и эгоистично-прагматический). Это «предложение» без оговорок «куплено» молодежью развивающегося среднего класса, которая воспринимает образование в категориях жизненной карьеры. Молодежь, не видящая для себя выхода к должностям или сознательно отказывающая себе в этом пути, желает не индивидуализма, а **жизни в сообществах**. Бунт против школы оказывается борьбой за право принадлежности, за групповую манифестацию, а не за индивидуальную идентичность. Все это, говоря кратко, выразительно свидетельствует о **классовом характере образования**. Оппозиция индивидуализма и коллективных ценностей является одним из основных измерений оппозиции среднего класса и класса работников (описанных, например, Бэзиллом Бернштейном в классических исследованиях рабочего класса в Англии). Это существенно в контексте мышления о задачах медиаобразования: мы помним, что популярная культура (и это главное в ее «нетекстуальных» реестрах) становится чрезвычайно сильна в сфере идентификации молодежи с социальными группами «низшего» статуса, а ее защита перед инвазией поддерживаемого капиталистической школой индивидуализма может приобрести размеры всеобщие, подобно вытертым из нашей памяти классовым боям.

Говоря в более общем плане, существенным аспектом медиаобразования должен стать критический анализ отношений между групповыми и индивидуальными ценностями, причем как в области отдельных культурных конвенций, так и в отношениях между ними. Это непростая задача, особенно ввиду того, что и индивидуализм, и вмененная эмоциональная принадлежность к значимым Другим являются коллективно переживаемыми ценностями. Следовательно, простого их противопоставления будет явно недостаточно.

Оппозиция индивидуализма и коллективизма может быть выражена и в дидактическом измерении: как отношение между **разделяемыми общими взглядами и критикой**. Упомянутый выше факт сильных групповых идентификаций с текстами популярной культуры не означает того, что они «педагогически неприкасаемы». Среди них бывают тексты глупые и угрожающие: призывающие к насилию во имя национальных идеалов (группы, популярные

среди скинхедов) и некрофилии, проповедующие привлекательность смерти («металлическая» музыка). Фильмы и телесериалы переполнены стереотипами глупости и перенасыщены реальными политическими идеологемами. Однако по поводу «глупого и угрожающего» в популярной культуре написано уже столько, что нет надобности на этом более задерживаться.

С точки зрения предложенных здесь направлений образовательной деятельности важно то, что в случае критического анализа текстов популярной культуры мы можем иметь дело с очень деликатной проблемой групповой идентификации, общего мышления, выступающего основанием самоидентификации индивидов. Противопоставление мышлению сообщества критических аргументов – процесс трудный и рискованный, но все же необходимый. Снова заметим, что в данном случае мы имеем дело с конфликтом (позитивных) ценностей. Коллективное мышление, «разделение взглядов» на какую-то тему является одним из социальных фундаментов. Критицизм является основанием социальных изменений и индивидуальной самоидентификации. Не дать этому конфликту разрешиться на основе выбора, согласно определению R. Miller(a), способно именно воспитание, интервенция в отношения соперничающих ценностей, позволяющая обеим сторонам участвовать в процессе создания идентичности.

Наконец, наверное, последнее измерение, связанное с приведенными ранее размышлениями: образовательная интервенция может касаться базовой для этого текста связи между **оральностью, текстуальностью и визуальностью** культуры. Каждый из этих кодов требует определенной компетентности, которая как сама может появляться, являясь результатом общения с культурными текстами, так и быть продуктом рафинированной технологии обучения. По какой-то причине (возможно, ввиду функциональной связи логики капитализма и технологии письма, о которой я уже вспоминал) европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях. К слову сказать, в Польше формируют их достаточно скверно. Современные продвижения «в медийном пейзаже» вызывают настоятельную необходимость охвата образовательными действиями не только визуальных, но и связанных с ними оральных компетенций. Мы должны включить в образовательный обиход разработки переживающей сегодня гуманистический ренессанс риторики, должны вырабатывать стратегии

критического мышления, «разыгрываемого» не только на кодах письма, но и на коде визуальном. По всей видимости, придется провести ревизию стереотипов грамотности (или недостатку функционального умения письма не сопутствует недостаток иных компетенций? Или «грамотность», возникающая в связи с дислексией, может быть компенсирована компетенцией оральной или визуальной?). Вслед за приобщением школы к живому слову (говорения и слушания) и образу (просмотр и создание видеопроодукции) нас будет ожидать прежде всего задача налаживания в школьных программах связей между этими реестрами культуры. Как я уже пытался говорить, эти отношения могут оказаться довольно сложными...

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Ang I.* Living Room Wars. Rethinking Media Audiences for a Postmodern World. London ; N.Y. : Routledge, 1996.
2. *Aronowitz S., Giroux H.* Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism. Minneapolis ; Oxford : University of Minnesota Press, 1991.
3. *Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H.* The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London ; N.Y. : Routledge, 1989.
4. *Attallah P.* Of Homes and Machines: TV, Technology and Fun in America, 1944–1984 [Electronic resource] : Continuum: The Australian J. of Media & Culture. 1991. Vol. 4, № 2. Mode of access: <http://www.mudroch.edu.au/~continuum/4.2/Attallah.html>. Date of access: 04.01.2006.
5. *Baudrillard J.* La Pensée Radicale // Collection Morsure. Paris : Sens & Tonka, 1994.
6. *Bauman Z.* Ponowoczesna szkola // Studia Edukacyjna. 1996. № 2. P. 7–26.
7. *Bernstein B.* Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji // Badania nad rozwojem języka dziecka / red.: G. Shugar, M. Smoczynska ; tłum. Z. Babska [i in.]. Warszawa : PWN, 1980.
8. *Bevilacqua A. F.* Hypertext. Behind the Hype [Electronic resource] : ERIC Digest ED308882. Mode of access: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest/ed308882](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed308882). Date of access: 04.08.1999.
9. Biblia to jest Pismo Swiete Starego i Nowego Testamentu : nowy przekl. z hebr. i grec. oprac. przez Komisje Przekladu Pisma Swietego. Warszawa : Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, 1982.
10. *Birkerts S.* The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age. Boston ; London : Faber and Faber, 1994.
11. *Bloom A.* The Closing of the American Mind. How Higher Education. Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students. N.Y. : Simon & Schuster, 1987.

12. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania / tłum. E. Neyman. Warszawa : PWN, 1990.
13. *Brown M. E., Barwick L.* Fables and Endless Genealogies: Soap Opera and Women's Culture / [Electronic resource] : Sarah Zurko's Cultural Studies Centre: Articles/Papers. Mass Media. Mode of access: <http://www.mcs.net/~zurko/articles/tv.htm>. Date of access: 04.01.2006.
14. *Bruner J.* Proces kształcenia / tłum. J. Radzicki. Warszawa : PWN, 1964.
15. *Burszta W.* Czytanie kultury, Pięć szkiców. Łódź : Akademickie Centrum Graficzno-Marketingowe «Lodart», 1996.
16. *Cornbleth C., Gottlieb C. E.* Reform Discourse and Curriculum Reform // Education Foundations. 1989. № 3(3). P. 63–78.
17. *Fiske J.* TV: Re-situating the Popular in the People [Electronic resource] : Continuum: The Australian J. of Media & Culture. 1987. № 1(2). Mode of access: <http://kali.murdoch.edu.au/~continuum/1.2/Fiske.html>. Date of access: 04.01.2006.
18. *Foucault M.* Historia szalenstwa w dobie klasycyzmu / tłum. H. Keszycka. Warszawa : PIW, 1987.
19. *Foucault M.* Nadzorować i karać. Narodziny więzienia / tłum. i posłowie T. Komendant. Warszawa : Aletheia – Spacja, 1993.
20. *Foucault M.* Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writing 1972–1980. N.Y. : Pantheon Books, 1980.
21. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. N.Y. : Seabury Press, 1973.
22. *Gajda J.* Massmedia a megatrendy rozwoju kultury i implikacje dla edukacji // Media a edukacja / red. W. Strykowski. Poznań : UAM, 1998.
23. *Gibbs Russel M.* Black-eyed Blues Connection: From the Inside Out // All Women Are White, All Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave / red. : G. T. Hill, S. B. Smith. Old Westbury : Feminist Press, 1982.
24. *Giroux H.* Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. N.Y. ; London : Routledge, 1992.
25. *Gontarczyk, E.* Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Poznań : Eruditus, 1995.
26. *Gwóźdź, A.* Obrazy i rzeczy. Film między mediami. Kraków : Universitas, 1997.
27. *Hall S.* Encoding/Decoding // Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972–1979 / S. Hall [et al.]. London ; N.Y. : Routledge, 1996.
28. *Hartley J.* The Politics of Pictures. The Creation of Public in the Age of Popular Media. London : Routledge, 1992.
29. *Heidegger, M.* Bycie i czas / tłum. B. Baran. Warszawa : Wyd. Nauk. PWN, 1994.
30. *Hirsch E. D.* Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston : Houghton Mifflin, 1987.
31. *Jana.* Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna / red. K. Kossak-Głowczewski. Gdańsk : Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 1995.

32. *Kajtoch W.* Kogo wychowują czasopisma dla miłośników gier komputerowych // *Media a edukacja* / red. W. Strykowski. Poznań : UAM, 1998.
33. *Kellner D.* Boundaries and Boderlines. Reflection on Jean Baudrillard and Critical Theory [Electronic resource]. Mode of access: URL: <http://www.uta.edu/english/dab/illuminations/kell2>. Date of access: 04.01.2006.
34. *Kruk J.* Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu. Kraków : Impuls, 1998.
35. *Kumaniecki K.* Słownik łacińsko-polski. Warszawa : PWN, 1983.
36. *Kwieciński Z.* Zapetlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu // *Polacy na progu...* / red. : J. Brzezinski, Z. Kwiecinski. Warszawa : Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1997.
37. *Lacan J.* Funkcja i pole mówienia I mowy w psychoanalizie : Referat wygłoszony na kongresie rzymskim, 26–27 września 1953 / Instituto di psicologia della university`a di Roma ; tłum. B. Gorczyca, W. Grajewski. Warszawa : KR, 1996.
38. *Lakoff G., Johnson M.* Metafory w naszym życiu / trad. T. P. Krzeszowski. Warszawa : PIW, 1988.
39. *McLaren P.* Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. London ; Boston ; Henley : Routledge – Kegan Paul, 1986.
40. *McLuhan, M.* Galaktyka Gutenberga // *Wybor pism* / tłum. K. Jakubowicz. Warszawa : Wyd. Artystyczne i Filmowe, 1975.
41. *Melosik Z.* Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji. Toruń : Edytor, 1995.
42. *Melosik Z.* Tożsamość, ciało i władza. Poznań ; Toruń : Edytor, 1996.
43. *Morley D., Robins K.* Spaces of Identity. Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries. London ; N.Y. : Routledge, 1995.
44. *Negroponte N.* Being Digital. N.Y. : Random House, 1996.
45. *Pattnayak Ch.* Orality and the Media. Difference Engine 1 [Electronic resource] // Sarah Zurko's Cultural Studies Centre: Articles/Papers – Mass Media. Mode of access: <http://www.mcs.net/'zurko/articfles/tv.htm>. Date of access: 04.01.2006.
46. Postmodernism, Feminism and Cultural Politics / H. Giroux [et al.] ; red. H. Giroux. Albany : SUNY Press, 1991.
47. *Ricoeur P.* Język, tekst, interpretacja. *Wybor pism* / tłum. : P. Graff, K. Rosner. Warszawa : PIW, 1989.
48. *Rotkiewicz H.* Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marchalla McLuhana. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
49. *Rud A. G.* Musty Paper, Blinking Cursors: Print and Digital Cultures // *Educational Researcher*. 1997. Vol. 26, № 7. P. 29–32.
50. *Sanchez Soto R. E.* Edukacja ludowa w Ameryce Łacińskiej. Rumia-Głodnica : Rumina, 1996.
51. *Shumway D. R.* Reading Rock'n'roll in the Classroom: A Critical Pedagogy // *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle* / red.: H. Giroux, P. McLaren. Albany : State University of New York Press, 1989.

52. *Stemplewska-Żakowicz K.* Wpływ kulturowych wzorców narracyjnych na poznawczą reprezentację rzeczywistości społecznej i osobistych doświadczeń społecznych // *Percepcja i interpretacja aktualnej sytuacji społecznej i politycznej w Polsce* / red. : I. Kurcz, J. Bobryk. Warszawa : Instytut Psychologii PAN, 1998.
53. *Szkudlarek T.* Różnica, tożsamość, edukacja / T. Szkudlarek // *Szkice z pogranicza* / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 1995.
54. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Krakow : Impuls, 1993.
55. *Taylor M. C., Saarinen E.* Imagologies. Media Philosophy. London ; N.Y. : Routledge, 1996.
56. *Trend D.* Cultural Pedagogy. Art/Education/Politics. N.Y. ; Westport ; London : Bergin & Garvey, 1992.
57. *Trend D.* Nationalities, Pedagogies and Media // *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* / red. : H. Giroux, P. McLaren. N.Y. ; London : Routledge, 1994.
58. *Ulmer G.* Teletheory. Grammatology in the Age of Video. N.Y. ; London : Routledge, 1989.
59. *Urry J.* Societies, Past and Identity : Paper to IFiS Conference, Warszawa, Nov. 1997. Warszawa, 1997.
60. *Usner, R.* The Third Wave. The New Age of Discovery // *Time Special Issue*. Winter 1997/1998.
61. *Wink J.* Critical Pedagogy. Notes from the Real World. N.Y. : Longman, 1997.
62. *Young R.* Białe mitologie // *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza* / red. T. Szkudlarek. Krakow : Impuls, 1995.