

- БГУ, 2009. 248с. URL: [www.vovr.ru/univer.html](http://www.vovr.ru/univer.html)
11. См., например: Жураковский В.М., Аржанова И.А. Развитие системы НИУ: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 48.
12. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2010. С. 106.
13. Толстанова М.В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 24-36.

**А.А. ПОЛОННИКОВ, доцент  
Белорусский государственный  
университет**

## **«Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы**

*Как изменяются смысл и содержание педагогического посредничества в условиях динамических социокультурных изменений, сложного взаимодействия образовательных практик? Автор статьи, используя тезис об «иконическом повороте» в культуре, предлагает идею новой формы образовательной медиации, намечает контуры ее обсуждения и разработки. Материал статьи представляет собой пробный опыт реализации искомого типа посреднического действия.*

*Ключевые слова: образовательная ситуация, семиотико-семантическая конструкция, фикциональный объект, педагогическая инновация, дистанцирующее посредническое действие*

### **Квази-вступление**

Слова Г.М. Маклюэна, прозвучавшие по-русски чуть более десяти лет тому назад, о том, что мы «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [1, с. 6], во многом, по крайней мере относительно высшего образования, устарели. Образование, особенно университетское, переживает цифровой бум. Компьютеры, мультимедийные средства, учебные программы и связанные с ними педагогические технологии стали привычными предметами образовательного обихода. Удивление студентов вызывают сегодня скорее реквизиты доэлектронной эры – мел и доска, чем Интернет-презентации или университетское телевидение. Не перечислять тиражей книг и журналов, посвященных информационно-компьютерной проблематике, не говоря уже о ежегодных конференциях, сопровождаемых увесистыми сборниками, о защищенных и готовящихся к защите дис-

сертациях, научно-популярной и просто популярной литературе. Ландшафт образовательной повседневности стремительно изменяется.

Электрическая эпоха атаковала святая святых академического устройства – дисциплину, причем в двух смыслах – и как контентуальный порядок, и как форму взаимодействия. «В сфере образования принятое разделение учебного плана на предметы уже устарело точно так же, как с наступлением эпохи Возрождения устарели средневековые тривиум и квадравиум» [Там же, с. 399]. Институциональный контроль, опирающийся на присутствие учащегося в аудитории, все чаще работает на «холостых оборотах». В условиях полипространственной топологии он теряет свою эффективность (студент одновременно находится и в учебной аудитории, и в социальных сетях, и в игровой виртуальной реальности). Интернет-самообразование успешно конкурирует с формальными учебными курсами – как в плане мобильности, так и с точки зрения содержа-

тельного разнообразия. Все более уверенно заявляет о себе дистанционное обучение, опустошая учебные аудитории и демистифицируя межличностную коммуникацию преподавателей и студентов. Подобно книге, которая «как артиллерия сравнивала с землей стены феодальных замков и немало способствовала выравниванию феодальных привилегий» [2, с. 280], электронное сообщение производит переворот в сложившемся социальном устройстве, порождая феномены «Глобальной Деревни» и транснационального планетарного сознания. Экспансия электронного сообщения стимулировала выход образования за стены учебных заведений (деинституционализацию), привела к превращению массовой культуры «в перманентную педагогику» [3, с. 32]. Падение авторитета преподавателя – один из симптомов этой многоаспектной тенденции [4].

### Вступление

Свое повествование мы начали с описания ситуации инновационного культурного изменения, происходящего на наших глазах и с нашим участием. В гуманитаристике его часто обозначают именем «поворот» (иконический, цифровой, информационно-коммуникативный, виртуальный, массмедиаальный и пр.). Как гласит теорема У. Томаса, ситуационное описание, признаваемое реальным, реально по своим последствиям [5, с. 62]. Этим замечанием мы не только хотим подчеркнуть близость нашего сочинения традиции качественной интерпретативной методологии, но и указать на эпистемологический статус «поворота». Последний лишается самостоятельной онтологии и обнаруживает себя как продукт социальной конвенции (определение реальности не сводимо к индивидуальному описанию), относясь к тому классу объектов, которые провоцируют кризис объективности. «Известно, что искалывание куклы вуду не может причинить нам боль и власть этого действия психологически полностью зависит от доверчивости верующих», – пи-

шет отец «иконического поворота» У.Т. Митчелл [6, р. 159]. С этой точки зрения «поворот» является номинативно обусловленным предметом веры, семиотико-семантической конструкцией, близкой по своей природе к тотему Леви-Стросса, обеспечивающему социальную идентификацию и интеграцию связанных с ним сообществ. Связь конституции «поворота» и его описания в этом разумении достаточно жесткая. Можно даже утверждать, что описание «поворота» и есть лингвистическое условие его осуществления.

В перспективе современного университета «поворот» будет рассматриваться нами как некая условность, как символический оператор, с помощью которого конституируется образовательный порядок: определяется направление усилий управленцев и преподавательского корпуса, осуществляется распределение индивидуальных и групповых позиций, производятся ряды включений/исключений в концептуализации действий, а также устанавливаются аффективные самоотношения и отношения к иным сопредельным видам активности. В этом качестве «поворот» обнаруживает свое родство с феноменами *illusio* и *nomos*, описанными П. Бурдьё [7, с. 60]. Известно, что с помощью данных категорий французский социолог анализировал морфологию полей науки, литературы, политики. Мы же попытаемся использовать их потенциал для исследования обстоятельств образования.

Возникновение *illusio* (предмета веры) и *nomos* (принципа упорядочения и деления объективной реальности) в теории Бурдьё существенно для автономизации и структурирования дисциплинарного поля, реализующего эти продукты социального воображения. Процесс автономизации, в частности поля науки, считал Бурдьё, «связан с реализацией имплицитного и эксплицитного права входа. Право входа имеет два измерения. Во-первых, это компетенция, инкорпорированный научный капитал (например, знание математики), она становит-

ся смыслом или ставкой игры. Во-вторых, кроме компетенции необходимо еще и влечение, *libido scientifica*, *иллюзио*, вера не только в ставки, но и в саму игру. Игра должна стоять свеч и приносить радость» [8, р. 102-103]. *Illusio* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей нечто вроде того, что Рене Жирар называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – стремлением хотеть того же, что хотят другие [9].

Действие *illusio* сквозно и тотально, оно позволяет поддерживать дискурсивное единство события, несмотря на эпистемологическую разнородность позиций участников и неминуемые временные разрывы в течении социального процесса. *Illusio* имеет утопическую природу и укоренено в семиозисе. Культурная природа *illusio* позволяет отделить этот тип образов от перцептивных структур индивидуального сознания (оптических иллюзий, измененных форм сознания), часто имеющих психофизиологическую природу. Между тем, отмечает болгарский последователь Бурдые Деян Деянов, «то, что в *illusio* переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» [10, с. 106]. Представители ингруп склонны критически оценивать как *illusio* аутгруп, так и их носителей.

*Nomos*, в свою очередь, несмотря на семантическую близость к закону, имеет областью своей референции не внешний, а внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [11, с. 115]. *Nomos* обычно используется для обозначения «центрального, объективного принципа практики в определенной области. В капиталистической экономике это будет “прибыль”, в области искусства – “чистое искусство”, в политике – “господство» [12]. Назначение *nomos(a)* – обеспечение «общего согласованного видения, регуляция связи опыта практики и опыта поля» [13], а также рас-

пределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма – негласного соглашения, дорефлективного и непосредственного – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здравого смысла» [14, с. 243]. Важной отличительной особенностью *nomos(a)* является его подразумеваемый статус. «*Nomos* носит негласный и имплицитный характер, о нем ничего не нужно говорить» [15]. С тем лишь уточнением, что сказанное здесь Т.Г. Щедриной скорее относится к ставшему, действующему автоматически, нежели к становящемуся. (*Nomos* как работающий регулятив и *nomos* как продукт, рождаемый в коммуникации.) С точки зрения становления объекты типа «*illusio*», «*nomos*», «поворот» являются результатом имажинативной и коммуникативной активности социальных групп, своего рода артефактами, связанными, как и куновская парадигма, с иррациональным социальным выбором. Одновременно они выступают «возможностями видения и действия в мире» [16, р. 20].

Наше квази-вступление, посвященное «иконическому повороту» в культуре и образовании, после сказанного выше следует рассматривать не в качестве описания, отражающего “реальное” положение вещей, того, «что есть на самом деле», а как особую символическую конструкцию (*illusio*) определенных групп, действующих в образовании. Солидаризуясь с тезисами, помещенными нами в квази-вступление, а также производя собственные, легитимирующие «иконический поворот» высказывания, его адепты вносят свой символический вклад в формирование социальной реальности «иконического поворота». Конечно, было бы слишком поспешным думать, что одной текстуальной новации достаточно для того, чтобы мир окрасился ее красками. Увы! Это не так. Не последнюю роль в текстуальной реализации играют факторы социального подтверждения и

воспроизводства, а также символическая борьба между различными редакциями «иконического поворота», исход которой никогда не предопределен.

В то же время социальная эффективность «иконического поворота» некоторым образом не безразлична к качеству его репрезентации. Его «сила» во многом в той практической перспективе, которую открывает (закрывает) этот продукт социального воображения – с присущим ему мобиливающим (рассеивающим) потенциалом, способностью инспирировать (стабилизировать) социокультурные (в нашем случае – образовательные) события и действия. Освещению этих обстоятельств и будет посвящено наше последующее изложение.

#### Явления «иконического поворота»

Наше описание обстоятельств и перспектив «иконического поворота» будет строиться не так, как это было сделано в квази-вступлении (объективистски), а исходя из установок образования, осуществляющего с помощью дескрипции «иконический поворот» оправдание или изменение собственной практики. Это значит, что вовлекаемый в анализ нарратив, апеллирующий к той или иной редакции «поворота», будет интересовать нас не столько с точки зрения того, *что* он говорит о ситуации, сколько в аспекте того, *как* он презентует позицию говорящего. Здесь мы следуем указанию Р. Барта, согласно которому, «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаюсь в соперничество множества различных имен» [17, с. 486]. Даже в тех случаях, когда высказывание не принадлежит непосредственно образовательной инстанции, мы будем руководствоваться приемом «как если бы», приписывая суждение ей и рассматривая в связи с такой атрибуцией возникающие образовательные обязательства.

Свою статью мы связали с именем «иконический поворот». Это значит, что в великом множестве свидетельств современнос-

ти мы выделили одно, амплификацию которого намерены далее осуществить. Для этого есть несколько оснований. Первое – онтологическое, выражающее согласие с Г.М. Маклюэном, выделявшим в культурном развитии три типа доминирующих (и последовательно сменяющих друг друга) посредников: устную речь, письменный текст, электронное сообщение. Второе – эпистемологическое, помещающее в центр ситуационного анализа знак. Электронное сообщение берется нами со стороны его формы – изображения (иконы). И, наконец, третье – технологическое, интерпретирующее ситуацию в современном образовании как посредническое (медиаторное) взаимодействие, с перспективами которого связано не только настоящее, но и будущее университетского образования. В этой связи отношение к образу, иконе, имиджу становится у нас центральным пунктом ситуационного определения образовательных субъектов. Мы полагаем, что рецепция университетом иконического поворота определяет характер актуального университетского порядка и в конечном итоге, возможно, место университета в современной культурной ситуации.

Метод нашего исследования во многом опирается на ту традицию критического дискурс-анализа, которая делает предметом своего исследования текстуальную политику, захватывая три основные области образования: «коммуникативные события – семиотические взаимодействия в определенном времени и контексте; социальные практики, посредством знаковых систем конструирующие человеческий мир, а также отношения власти и доминирования, которые не только разоблачаются, но и тематизируются им как конструктивная сила» [18, р. 1]. Текст – описание событий иконического поворота – редуцирован нами к одной из его форм: письменным концептуализациям культурно-образовательной ситуации. А разумение текстуальной политики мы связываем с групповым кон-

текстом, групповыми интересами и способами достижения значимых для данного сообщества целей. В ходе исследования нам удалось выделить три типа гуманитарной рефлексии иконического поворота в культуре, размещающих, сообразно своим предписаниям, образовательные практики.

*Первый тип* реакции, назовем ее «тотальной», обусловлен пониманием иконического поворота как радикальной инновации, прервавшей традицию и изменившей культурный код в целом. Иконическое событие катастрофично, охватывает все сферы жизни и деятельности индивида, изменяет мир и саму человеческую природу [19, с. 83]. (Фрагменты этого типа дискурса представлены нами в квази-вступлении.) Продюсеры тотального *illusio* говорят о «дигитальном насыщении культуры» [20, с. 12], прокламируют диктатуру глаза [21, р. 171], фиксируют его вездесущность, способность воздействовать на молярный уровень жизненных отношений, например гендерных. (Утверждается, в частности, что современная сексуальная реакция стала в своей основе вуайеристской [22, с. 55]). Тотальные нарративы несут своим адресатам весть о возникновении новых социокультурных процессов, например, виртуальной киберсоциализации [23] и качественно своеобразных артефактов вроде электронной музыки, синтезирующей «несуществующие звуки» [24, с. 95]; а также о вытеснении письма и школы из культуры (как институтов бумажной эпохи) техническими средствами [25, с. 38].

Образовательная стратегия, практикующая эту рецепцию, выражается в *potos(e)* иконизации (визуализации) всех учебных реалий, переходе от слов и текстов к образам и электронным сообщениям [26, с. 38]. Смена базы языка влечет за собой дигитализацию педагогических технологий и компетенций образовательных субъектов. В некоторых радикальных описаниях речь идет о дигитальной идентичности [27]. Первым плацдармом тотальных

иконистов на территории университета можно считать учебные программы и курсы визуальных искусств, медиапедагогики и иконологии.

*Второй тип* реакции – «локальный» – практикует *illusio* «поворота» как культурное добавление, рождающее в поле культуры своеобразный анклав – относительно автономный символический мир, с которым необходимо срочно наладить отношения [23]. Острота проблемы, считают сторонники локальной иконизации, связана с одновременным существованием в образовании конкурирующих порядков: текстуального и аудиовизуального. Каждый из них формирует свои собственные критерии сущего и должного, правила понимания, суждения и поведения. В текстуальной логике, например, интеллектуальной вершиной может считаться понятие, взятое вкуче с иерархией значений, в то время как в аудиовизуальной – метафора (образ), опирающаяся на клиповые и ризоматические основания.

Образование в локальном залеге формирует и соответствующий педагогический *potos*, определяясь как место паралогии (конфликта) символических миров и атрибутируя образовательному индивиду фрагментированную идентичность, способную осуществлять символические переходы из одного мира в другой со сменой субъективной конфигурации [23]. И если в тотальной версии иконического поворота постулируется смена одной формы целостности (письменного дискурса) другой (аудиовизуальной), то в ее локальной редакции манифестируется их паритетность и продуктивность интердискурсивных связей.

Тотальная и локальная редакции иконического поворота связаны с двумя способами их выражения: *икономанией* и *иконофобией*. Первая часто проявляется в прямом реагировании на культурные модификации, например, проектированием структур «иммерсивного образования», базирующегося на компьютерных техноло-

гиях [28], пропаганде «новой мировой религии – индустрии знания» [29, с. 67], а также качественно специфичных образовательных форм – цифрового университета как детища дигитальной революции [30, р. 6]. Иконофобия, в свою очередь, пытается создать заслоны и ограничения для проникновения в образование иконических реалий. Иконофобские тексты сообщают нам о том, что «“иконический поворот” может привести к окончательной потере реальности самой по себе» [31, с. 6], к «вытеснению человека» [32, с. 10], «угасанию интеллектуальных способностей индивида» [25, с. 42]. Икономаны, возражая им, приводят прямо противоположные аргументы, указывая, например, на рождение новой парадигмы мышления – Net-мышления (фрагментарного и гипертекстуального), построенного на так называемых фракталах [33, с. 326]. В университетском образовании иконофобы стремятся нарастить системы контроля над распространением и использованием учебной информации. В некоторых (к счастью, редких) случаях это выражается в запрете на использование цифровой литературы и бескомпромиссной борьбе со студенческим плагиатом [34]. Иконофобия здесь получает практическое выражение, превращаясь в *иконоборчество*. Икономания, в свою очередь, рождает *идолопоклонство* и сопутствующие ему романтические надежды на автоматизм развивающего действия самих по себе дигитальных устройств [28].

*Третий тип* рецепции иконического поворота может быть условно обозначен как «инструментальный». Его природа связана с орудийным «выворачиванием» образовательных отношений, трактовкой педагогической реальности сквозь призму информационно-компьютерного обеспечения. Продуценты инструментального *illusio* используют для легитимации своих действий так называемые «программы информатизации университетского образования». На просторах СНГ сегодня достаточ-

но сложно найти хотя бы одно высшее учебное заведение, в котором бы доминирующие группы не использовали бы такого рода документы для обеспечения своего политико-экономического господства.

Анализ данного аспекта университетской активности обнаруживает две формы образовательного ответа на «иконический вызов»: *технический оптимизм* и *технический пессимизм*. Технические оптимисты видят, например, в явлении компьютера и Интернета фактор интенсификации и модернизации образования, наращивания потенциала «естественных» органов студента, а в иконе – неограниченные мнотехнические возможности. Романтизация дигитальной техники достигает в их описаниях поистине поэтико-мифологической глубины. Иконический ресурс, живописуют они, делает обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывает возможности его индивидуализации и профилирования [35, с. 97]. Технические пессимисты, оппонировав им, активируют дискурс уникальности личностной встречи преподавателя и студента, энергетики бумажных страниц книг и родственной близости контактного образовательного сообщества. Чаще всего голоса технических пессимистов концентрируются в структурах преподавания гуманитарных дисциплин, обеспечивающих не столько профессиональную, сколько мировоззренческую подготовку студентов. Технический пессимизм создает почву для современной разновидности педагогического луддизма – практики «зачехления компьютеров» [36].

*Notos* инструментальной редакции иконического поворота в значительно меньшей степени, чем в первых двух типах университетских реакций, затрагивает образовательное устройство университета. Здесь господствует логика совершенствования существующего педагогического порядка, оптимизации действующих учебных программ и дидактических средств. Одной из

форм выражения *potos(a)* инструментального дискурса выступает практика разработки компьютерных обучающих программ, электронных учебных пособий, создания учебных оболочек и электронных библиотек и пр.

**Образовательный смысл экспозиции «иконического поворота».**

*Послесловие.*

В нашем изложении нарисованы три относительно самостоятельные образовательные стратегии, опирающиеся на соотносимый с ними тип *illutio*. Как с ними считаться? Можно ли придать этим типологиям исключительно классификационный статус и, следовательно, использовать для идентификации и анализа положения в университетском образовании? Последнее означало бы, что созданные нами зарисовки имеют отражательную функцию и претендуют (в некоторой, разумеется, благоприятной перспективе) на роль стационарного теоретического объекта. Однако положительный ответ на вопрос о теоретическом статусе представленных описаний означал бы полный крах всего нашего текстуального предприятия.

Обстоятельства «иконического поворота» мы рассматриваем прежде всего как повод для реализации образовательной инициативы. «Повод» здесь трактуется как «представившийся случай», «возможность вступить в игру», «подходящий момент», шанс инновационно-образовательного действия. «Поворот», определяемый университетским персоналом как реальное событие, становится вызовом, уклониться от которого после произведенного определения невозможно. Все три описанные нами университетские рецепции можно трактовать как попытки воспользоваться таким шансом. При этом оказывается, что утверждение той или иной редакции иконического вызова выступает в качестве производного акта, момента образовательной политики, соотносящейся не столько с

состоянием объективной реальности, сколько с готовностью педагогического персонала считать вынесенный на плебисцит *illutio* действительным положением дел. Или, другими словами, статус конкретного *illutio* определяется гласным и негласным референдумом сообщества учебного заведения. Формально он может быть зафиксирован, например, в миссии университета.

Что же касается созданной нами типологии, то ее функция может быть прояснена не по линии соотношения рецептивных типов с социокультурной действительностью, что, как сказано ранее с помощью Митчелла, является вопросом веры, а в связи с ее нарративным статусом в общей структуре статьи. Как можно было заметить, квази-вступление и основная часть находятся в некотором конфликтном (но не во взаимоисключающем) отношении. Можно даже сказать, что это взаимодействие моделирует паралогический диалог. В разработке такой конструкции текста мы руководствовались методологическим указанием Л.С. Выготского, касающимся действия *формы* произведения. Под формой, писал Выготский, понимается «всякое художественное расположение готового материала, сделанное с таким расчетом, чтобы вызвать известный эстетический эффект» [37, с. 70]. В нашем же случае речь идет об эффекте образовательном, понимаемом как остранение описания образования; о возникновении у читателей текста дистантного отношения к формам сознания той практики, в которую они (актуально или потенциально) включены в качестве ее необходимого момента. Образовательная практика, как и любая практика вообще, «ускользает от теоретического схватывания... подчиняется практической логике... логике видения, образа» [38, с. 56–57]. Ее структурные элементы представляют собой главным образом комплексы имплицитных типизаций действий, для объективации которых необходимы специальные дистанци-

рующие условия, не сводимые, например, к методологической рефлексии или какой-либо другой критической процедуре, претендующей на трансцендентный статус [6, р. 9]. С этой точки зрения предметом атаки нашего текста становятся действующие «за спиной актора» семиотические предпосылки образовательной практики, столкновение с которыми рождает коммуникативный инцидент.

Для производства такого рода интертекстуального события необходимы специально созданные для этого семиотические средства – знаковые конструкции (изображения, высказывания), которые призваны воспрепятствовать автоматическому соединению практической формы и носителя неявных представлений о ней. Медиация, реализующая указанную функцию, имеет деконструктивный характер. Она прерывает отношения непосредственности, усложняет процесс образовательного взаимодействия, переводит его из имплицитной формы в эксплицитную. Желаемым результатом такого рода тормозящего действия становится перенос внимания субъекта рецепции: с внешних объектов – на внутренние, с предмета восприятия – на процесс восприятия и его конститутивы, а точнее, на реализуемую субъектами образования практику.

В этой медиаторной функции и следует, прежде всего, рассматривать предложенные нами типизации. В их задачу входит не идентификация и интерпретация объектов образовательного поля (что соответствовало бы исследовательскому интересу), а семиотическое действие, интервенция в конструкцию само собой разумеющихся отношений образования, разрыв устойчивых корреляций восприятия и воспринимаемого, перевод рецептивных процессов из «натурального» в режим «искусственного» эксплицитного функционирования (что соответствует практическому интересу). Без такого рода медиативной процедуры образование остается незаме-

мой реалией, хотя и находящейся на виду. Функция посредника оказывается связанной с дерегуляцией восприятия/действия, с производством сознания относительности и локальности любой образовательной практики, созданием условий эмансипации педагогического поведения.

Вводя в повествование типизацию университетских рецептов «иконического поворота», мы и пытались моделировать указанное посредническое действие. Заданная квази-вступлением смысловая инерция, согласно нашему замыслу, должна была «увязнуть» в последующем изложении, потерять свою нарочитость и однозначность, не исчезнув при этом и не потеряв свою «внутреннюю» позитивность. Этот прием – «перечеркивание» – мы заимствовали у Ж. Деррида в его исследованиях приемов деконструкции. Перечеркивание у Деррида, как известно, не означает стирание. Старая запись просвечивает сквозь перекрестье, «старую запись можно расшифровать под новой» [39, с. 275]. Представленное в начале изложения лишается, посредством перечеркивания, преимуществ инициативного высказывания, оказывается включенным в контекст изложения, следующего за ним.

Однако и «следующее за ним» представляет собой не описание «того, что есть на самом деле», а своего рода фикцию или, точнее, фикциональный объект, симулирующий свою референциальную связь с действительностью. Фикциональность, в свою очередь, определяется не какой-то особенной природой этих конструкций, а спецификой употребления, делающей отношения референции незначимыми. Последнее, как это ни парадоксально звучит, не исключает ценности имитации референциальной связи знаковых элементов, а как раз наоборот. Имитация позволяет интриговать читателя, включать его в отношения переключки значений, теряющих (и переопределяющих) в ходе символического взаимодействия свой генерализирующий по-

тенциал. Конституция медиаторного текста сообразуется теперь не с корреспондентской истинностью или эмпирическим соответствием, а с правдоподобием, нарративной связанностью и дистанцирующей результативностью. Создание эффективных семиотических посредников и составляет, по нашему мнению, функциональное ядро новой педагогической компетентности преподавателя современного университета, погруженного в дискурсивное многообразие культурных, научных и образовательных связей.

### Литература

1. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003.
2. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003.
3. Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków: Impuls, 2009.
4. Morbitzer J. Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym. URL: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit\_1.pdf.
5. Томас У.А. Неприиспособленная девушка (Гл. 2) // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. 11. Вып. 3. № 50. С. 61–77.
6. Mitchell W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago: U of Chicago P, 2005.
7. Бурдьё П. Клиническая социология поля науки // Социоанализ Пьера Бурдьё. М.; СПб., 2001. С. 49–95.
8. Bourdieu P. Autonomie et droit d'entrée // Science de la science et reflexivité. Paris: Raison d'agir, 2001. P. 91–109.
9. Girard R. Eating Disorders and Mimetic Desire. URL: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03\_girard.pdf.
10. Деянов Д. Практические логики и коммуникативные стратегии // Критика и семиотика. 2001. Вып. 3/4. С. 106–115.
11. Бурдьё П. Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики // Социоанализ Пьера Бурдьё. М.; СПб., 2001. С. 108–138.
12. Schäfer H., Seibert L., Habne P., Tovar A., Stockmeier A. Bourdieu's Categories for «Field» Construction / An Open Access Publication related to the research project. Theory of religion. URL: www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/Schaefer-ea\_2009\_CIRRuS\_field-categories.pdf.
13. Ball S. J. Bourdieu's Method. An Exposition and Application. Institute of Education, University of London. URL: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
14. Бурдьё П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007.
15. Щедрина Т.Г. За рационалистический историзм. URL: www.textfighter.org/teology/Philos/mik\_film/imenno\_poeitoi\_prichine\_issledovatel'skii\_interes\_burde\_napravlen\_na\_problemu\_ratsionalizatsii.php
16. Grenfell M. Artistic Practice in the Twenty-first Century // Grenfell Occasional Paper. 2012. № 3.
17. Баум П. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
18. Rogers R. Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. New York: Routledge, 2011. P. 1–20.
19. Соловьев А.В. Культуротворческий потенциал информационных технологий // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации. СПб.: Санкт-Петербургское Философское общество, 2010. С. 83–85.
20. Konecki K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2012. Tom VIII. №4. S. 12–45.
21. Mitchell W.J.T. Showing seeing: a critique of visual culture // Journal of Visual Culture. 2002. Vol. 1(2). P. 165–181.
22. Греков М.А. Феномен порнографии в современной медиасреде // Медиафилософия VI. ... С. 54–57.
23. Плешаков В.А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен. URL: www.sirdionis.ucoz.ru/load/prezentacija\_po teme\_kibersocializacija/1-1-0-1
24. Баранова И.А. К вопросу о восприятии

- музыки в современном обществе // Медиафилософия VI. ... С. 93–95.
25. *Drabek M.* Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym // *Kultura – Historia – Globalizacja*. 2010. № 8. S. 37–46.
26. *Ruckriem G.* Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // *Культурно-историческая психология*. 2010. № 4. С. 30–38.
27. *Clarke R.* The digital persona and its application to data surveillance. URL: [www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/DV/DigPersona.html](http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/DV/DigPersona.html)
28. Immersive education où comment innover en pédagogie. URL: [www.pperes.wordpress.com/2009/05/17/immersive-education-ou-comment-innover-en-pedagogie/](http://www.pperes.wordpress.com/2009/05/17/immersive-education-ou-comment-innover-en-pedagogie/)
29. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2006.
30. Guide méthodologique de l'université numérique. Travaux conduits par la Caisse des Dépôts en partenariat avec la Conférence des présidents d'université. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009.
31. *Челышева И.В.* Медиареальность: среда обитания или протез сознания // Медиафилософия VI. ... С. 3–6.
32. *Сивков Д. Ю.* Необратимость медиа? Нет, спасибо! Потребление как сопротивление на eBay // Медиафилософия VI. ... С. 8–12.
33. *Пронина Е.Е.* Психология журналистского творчества: Учеб. пособие. М.: МГУ, 2006.
34. *Голунов С.В.* Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом. URL: [ecsosman.hse.ru/data/2011/05/30/1266794573/11.pdf](http://ecsosman.hse.ru/data/2011/05/30/1266794573/11.pdf)
35. *Kozielska M.* Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym // *Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe*. Wrocław, 2004. S. 95–100.
36. Arguments Against Using ICT in Education. URL: [www.otec.uoregon.edu/arguments\\_against.htm](http://www.otec.uoregon.edu/arguments_against.htm)
37. *Выготский А.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
38. *Петков Т.* От Остина и Бурдые – к логике молекулярных перформативов // *Критика и семиотика*. Вып. 1–2, 2000. С. 53–59.
39. *Деррида Ж.* О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000.

## Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,5 а.л. (20 000 знаков), в отдельных случаях – до 0,75 а.л. (30 000 знаков).

Статьи принимаются в электронном виде (текстовый редактор – Word, шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учетом формата журнала (136 x 206 мм).

В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, место работы, адрес электронной почты каждого автора);
- название статьи (не более пяти слов);
- аннотация и ключевые слова;
- ссылки на источники (даются в порядке упоминания в квадратных скобках, оформляются по ГОСТ Р 7.0.5-2008).

Материалы принимаются в редакции по адресу: 107045, Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, офис 201, тел./факс: (495) 608-93-04 и по электронной почте ([vovrus@inbox.ru](mailto:vovrus@inbox.ru), [vovr@bk.ru](mailto:vovr@bk.ru)).