ТЕОРИЯ ЖУРНАЛИСТИКИ И СМИ

Кирия Илья Вадимович, кандидат филологических ннаук, профессор, руководитель департамента медиа НИУ ВШЭ, Москва, Россия; e-mail: ikiria@hse.ru

ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ И «КРЕАТИВНАЯ МИФОЛОГИЯ»: ФЕНОМЕН МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КРИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ МЕДИА

Данная статья рассматривает онлайн-образование с позиции критических медиаисследований и предпринимает попытку вписать феномен массовых открытых онлайн-курсов в контекст исследований, критически оценивающих индустриализацию культуры и медиа. Эти направления на протяжении последних 20 лет в связи с такими феноменами, как социальные медиа, расцвет агрегаторов, массового контента, создаваемого пользователями (UGC), переживают новый подъем, однако до сих пор попыток рассмотреть массовые открытые онлайн-курсы как новый вид индустриализированного медиапродукта не производилось. Онлайн-образование в данной статье рассматривается как новый этап медиатизации образования и, как следствие, его индустриализации. Следовательно, для этого феномена характерны свойства других видов онлайнового медиаконтента и проблемы, которые данная платформа порождает: глобализация и размывание границ национальной культуры, позитивистское восприятие технологии как способа решения самых сложных социальных проблем, прекариат и перекладывание заботы об общественном благе с государства и других институтов на плечи самозанятых индивидов, возрастающая коммодификация (превращение общественного блага в рыночный коммерческий товар), диктат платформ над форматом. Все эти проблемы в комплексе составляют часть «креативной мифологии», создаваемой вокруг такого феномена, как «креативные индустрии» и «креативность», последние 20 лет.

Ключевые слова: *онлайн-образование, массовые открытые онлайн-курсы, медиатеория, политэкономия медиа, индустриализация культуры, креативные индустрии.*

Ilya V. Kiriya, PhD in Philology, Professor, Head of the Media Department of the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: ikiria@hse.ru

ONLINE EDUCATION AND "CREATIVE MYTHOLOGY": THE PHENOMENON OF MASS OPEN ONLINE COURSES THROUGH THE PRISM OF CRITICAL MEDIA THEORY

This paper considers online education from the perspective of critical media studies and attempts to fit the phenomenon of mass open online courses into the context of such studies related in the first place to the criticism of industrialization of culture and the media. Due to the rise of social media, aggregators and mass user-generated content, these directions have flourished in the past 20 years, yet so far no one has tried to consider mass open online courses as a new industrialized media product. In this paper, online education is viewed as a new stage of mediatization of education and consequently its industrialization. Therefore, this phenomenon exhibits the properties of other kinds of online media content and problems the given platform generates: globalization and the blurring of national cultural boundaries, a positivist perception of technology as able to solve most complex social problems, precariat and shifting common good concerns from the government and other institutions on to self-employed individuals, increasing commodification (making common good into a market commodity), supremacy of platforms over the format. This complex of problems is part of "creative mythology" built around the phenomenon of "creative industries" and "creativity" in the past 20 years.

Key words: *online education, mass open online courses, media theory, political economy of media, industrialization of culture, creative industries.*

DOI: 10.30547/vestnik.journ.1.2019.324

Введение: постановка проблемы

Феномен массовых открытых онлайн-курсов (далее – *МООС*) за последние 4–5 лет приобрел популярность в том числе как объект исследования в сфере образования и социологии. Вместе с тем онлайн-курсы и *МООС* являются не только образовательным продуктом, но и массовым воспроизводимым медиапродуктом. Следовательно, можно рассматривать использование сначала дистантных электронных технологий, а затем – онлайн-технологий обучения и теперь – *МООС* в контексте общей тенденции медиатизации образования, то есть перехода от невоспроизводимой формы образования, построенной на интерперсональном контакте индивида с преподавателем, к воспроизводимой (то есть массовой и индустриальной), построенной на массовом доступе к образовательному контенту, создаваемому преподавателем, через различные медианосители, преимущественно элек-

тронные. Здесь на протяжении последних десятилетий наблюдаются колоссальные изменения, связанные с информатизацией и дематериализацией образовательных материалов, – постепенный уход образования от жесткой географической привязки к месту обучения. Технологии социальных медиа, обеспечивающие прямой доступ пользователей друг к другу и к разного рода создателям контента, сделали эту экосистему способной потенциально, как многие считают, к созданию сообществ. А сообщества являются базой для создания новой организационной онтологии, которая может закладывать основу для новых организаций. В создании такого рода платформ и технологий, как *MOOC*, видят вызов традиционным университетским организациям.

В данном исследовании нам представляется важным обозначить принципиальную роль критического крыла медиаисследований в преодолении позитивизма в таких областях, как, к примеру, влияние социальных медиа на партисипативность и политическое участие. Критикуя технологический детерминизм ряда социологов, которые видели в социальных медиа путь к новой подлинной демократии с равноправным участием, некоторые представители *mediastudies* продемонстрировали как мнимость такого равноправия, так и ложность представления об отсутствии властных отношений в сетях. С этой точки зрения роль такого направления медиаисследований в анализе феномена онлайн-курсов также заключается в преодолении позитивизма, который опирался на исходный тезис о том, что массовые открытые онлайн-курсы решают проблему доступа к элитному образованию малоимущих слоев населения и, как следствие, предоставляют социальный лифт. Достаточно упомянуть публикацию *New York Times*, в которой 2012 был назван «годом онлайн-образования» (Pappano, 2012).

Таким образом, *ключевая проблема* исследования заключается в том, что традиционная социология, включая социологию образования, предлагает достаточно позитивистский взгляд, предполагающий придание высокой значимости технологии и ее влиянию на образование в связи с игнорированием проблематики онлайн-образования как медиа. *Целью* данного анализа, таким образом, является представить критику феномена массовых открытых онлайн-курсов с позиций критических медиаисследований, для которых проблематика онлайн-сообществ, массового тиражирования контента и новой системы разделения труда является гораздо более исследованной (достаточно сказать, что первые работы в этой области

появляются в середине XX в.), чем для сферы образования. Наш *исследовательский вопрос* предполагает, что *МООС* можно рассматривать как индустриальные медиапродукты современной партисипативной культуры. А следовательно, их можно анализировать как медиаиндустрию, со всеми присущими ей элементами.

Методология исследования является традиционной для критической политэкономии в области медиа и предполагает обозначение общей теоретической рамки и теорий, с позиций которых затем будет анализироваться непосредственно рассматриваемый феномен. К таковым относятся теории власти в социальных медиа, критика цифрового труда (*digital labour*), теория индустриализации культуры. В нашем анализе мы будем преимущественно опираться на теорию культурных и креативных индустрий, а также теорию медиатизации, основные положения которых будут изложены в теоретическом обзоре. На основе теоретического обзора затем будет произведено сопоставление ключевых элементов, свойственных культурным и креативным индустриям в цифровой среде, с массовыми открытыми онлайн-курсами как медиатизированным продуктом.

Теоретический обзор

Теория индустриализации культуры опирается на ранние работы Франкфуртской школы и затем развивается в недрах французской (и немного – британской) школы коммуникаций уже после 1970-х гг. на волне приватизации аудиовизуального сектора. Базовая работа Адорно и Хоркхаймера «Культуриндустрия» (глава в книге «Диалектика Просвещения») выдвигает базовый критический тезис о потере коммерческим искусством своего трансцендентного начала и подчинении его законам рыночной экономики (Адорно, Хоркхаймер, 1997). Свой критический тезис Адорно и Хоркхаймер разворачивают на базе идеи воспроизводимости искусства, заимствованной у Беньямина (Беньямин, 1996). С точки зрения Беньямина, в конце XIX в. появляются такие виды искусства, которые изначально не предполагали уникальности объекта искусства и были нацелены на то, что объект воспроизводится техническим путем на большом количестве носителей на основе так называемой *нулевой копии*. Этот принцип в сочетании с идеей разделения труда между креативными работниками и техническими работниками, отвечающими за тиражирование, становится базовой для разделения представителями современной теории культурных

индустрий (Huet et al., 1984) культурных продуктов на индустриальные (кино, записанная музыка, книгоиздание) и неиндустриальные (театр, живопись, скульптура). И хотя театр является вполне коммерческим видом искусства, он не является тем не менее индустриальным, так как актеры каждый раз заново играют один и тот же спектакль для ограниченной публики.

Появление информационных технологий, Интернета, социальных медиа кардинальным образом изменило характер этой *воспроизводимости*, которая сводится к одномоментному доступу к контенту миллионов пользователей (Miege, 2000), а также привело к ряду индустриальных трансформаций, объединяющих индустрию культуры с индустрией медиа и развлечений, телекоммуникационной и ИТ индустриями (Bouquillion, 2008). Эти изменения привели к радикальным трансформациям воспроизводимости для неиндустриальных культурных продуктов. К примеру, цифровые сети сделали возможной трансляцию в кино пьес мировых театров в реальном времени, что стало постепенно делать театр *воспроизводимым* видом искусства и вводить эту сферу в поле культурных индустрий. С точки зрения концепта культурных и медиаиндустрий эволюция сегмента образования сначала в телевизионные технологии дистантного обучения, затем – в цифровую среду и применение онлайн-курсов есть не что иное, как постепенная индустриализация сегмента, который долгое время базировался на прямом, неопосредованном контакте преподавателя со студентом. В этом смысле мы можем рассматривать теорию индустриализации культуры как отправную точку для критики индустриализации образования средствами медиа.

Постепенное развитие в сфере услуг цифровых платформ и замещение ряда сервисов (турагентств, служб такси, служб справок) цифровыми медиатизированными сетями подняли вопрос о медиатизации повседневной жизни. И это второй теоретический концепт, который важен для нашей теоретической рамки. С этой точки зрения расширение спектра медиатизированных продуктов приводит к увеличению набора индустриальных продуктов в сфере медиа и их дальнейшей коммодификации. Множество ученых исследуют культурные характеристики такой медиатизации, и в первую очередь ее тотальную глобализацию (Hjarvard, 2003; Hjarvard, 2008). Критика невозможности полной глобализации культуры, противоречия между глобализацией организаций, рынков в области медиа, с одной стороны, и стремлением сохранения культурной идентичности и самостоятельности, с другой, – важней-

шая проблематика исследований в данной области. *MOOC*, таким образом, могут рассматриваться как объект противоречий между культурной миссией университета (воспроизводство культурной идентичности, поддержание национальной культуры) и индустриальной миссией глобальной конкурентоспособности.

Наконец, третий концепт, без которого невозможно рассматривать тему медиатизации образования, – это концепт креативных индустрий. Этот концепт родился в политической сфере и впервые появился в среде партии новых лейбористов Тони Блэйра, для того чтобы как-то оправдать экономический спад (DCMS, 1998). В качестве компенсации спада в экономике была выдвинута идея структурного изменения экономики в сторону развития креативных индустрий. Уже позднее данное понятие было облечено в более академическую форму, однако до сих пор не получило унифицированного понимания. Для одних ученых креативными являются любые сферы экономики, где в той или иной мере применяется креативный труд, создающий новый нестандартный опыт (Флорида, 2005). Для других – речь идет о достаточно четко очерченном круге отраслей, в которых менеджмент творческого труда (креативности) занимает центральное положение, результатом деятельности которых являются продукты с высокой долей символической ценности и которые капитализируются за счет эксплуатации интеллектуальной собственности (Тросби, 2013). К таковым относят сферу моды, дизайна, архитектуры, гастрономии, рекламы, цифровых платформ, а некоторые классификаторы – и образование.

В сфере медиаисследований концепт нашел отражение в работах о том, что понятие креативности и мода на креативность создают *искусственный средний класс*, о котором не должно заботиться государство, так как основой существования такого класса является не наличие постоянных рабочих мест, а «удовольствие от креативной деятельности» и «прекариат» (McRobbie, 2016). Собственно, критика партисипаторной культуры, создаваемой новой цифровой средой, сводится к тому, что контент отныне почти бесплатно производят просьюмеры (потребители-производители), тогда как коммерциализацией и извлечением прибыли из этого контента занимаются крупные гиганты наподобие *YouTube*. Это позволило говорить о новой форме эксплуатации в цифровой среде, которая получила название *digital labour* (Fuchs, 2013). Вся эта критика ориентирована на технодетерминистскую природу понятия креативной экономики, креативной индустрии и пр., которая

ставит во главу общественных отношений креативные технологии, сродни тому как теория цифровой демократии ставит во главу общественных отношений и изменения конфигурации политического активизма возрастающую роль цифровых технологий.

Исследовательская часть и результаты

Онлайн-образование как элемент индустриализации культуры

Индустриализация культуры и ее критика с позиций медиаисследований была продиктована двумя причинами (сходную ситуацию мы наблюдаем и в сегменте образования). Первая причина эстетического свойства – потеря индустриально произведенным объектом искусства его *ауры*, то есть уникального свойства (Беньямин, 1996; Адорно, Хоркхаймер, 1997). В сфере образования мы наблюдаем ту же дискуссию о результативности онлайн-обучения и его способности заменить обычное контактное обучение (Sharrock, 2015): дегуманизация образования, его технологизация (Knox, 2016) постепенно вымывают из этой сферы живую интеракцию преподавателя и студента.

Вторая причина, с которой связано возвращение к тематике культурных индустрий 1970-х гг., – либерализация аудиовизуального сектора, когда телевидение и радио перестали быть государственной монополией, а частные компании были допущены к этим видам деятельности. Тогда принципиальным для исследователей культуры и политэкономии оказался вопрос о границах коммодификации (процесса превращения общественного и неделимого блага в коммерческий товар) (Murdock, Golding, 1989; Mosco, 2009). Ту же озабоченность в связи с растущей коммерциализацией образования, которое постепенно выходит из категории общественных благ, призванных сохранять культуру (Ридингс, 2010), мы наблюдаем и сейчас.

Таким образом, медиатизация образования посредством онлайн-курсов вписывается в логику общей индустриализации и коммерциализации этой сферы, притом что долгое время образовательная деятельность находилась на границе индустриализации, которая сдерживалась, в первую очередь, индивидуальными отношениями преподаватель–студент. Индустриализацию образования критические социологи связывают не только с технологизацией, но и с массовой модой на различного рода публичное образование (лекции, семинары, образовательные шоу и пр.) за рамками системы высшего образования (Boltanski, Esquerre, 2017).

Превращаясь в медиапродукт, производимый индустриально, массовое онлайн-образование начинает действовать по той же логике, по которой происходила цифровизация и коммерциализация массовых медиа (в первую очередь – телевидения и социальных сетей). С точки зрения Хосе Ван Дейка из университета Амстердама, массовые онлайн-курсы эксплуатируют стандартную для медиапродуктов (телевидение, социальные медиа, поисковики) бизнес-модель *freemium*, предполагающую бесплатность услуги для конечного потребителя в обмен на премиальные сервисы и предоставление третьим сторонам данных о пользователях. В конечном счете эти данные позволяют рекламодателям предлагать рекламу пользователям более таргетированно (Van Dijk, Poell, 2015). По сути, в этой модели товаром выступает аудитория, которую через посредников, собирающих данные о пользователях, продают рекламодателю, наподобие того как это делается на коммерческом телевидении (Smythe, 1977). Таким образом, в культурных индустриях, например на телевидении, такая модель приводит к обесцениванию новостей, общественной значимости контента, так как ключевым свойством такой коммерческой системы становится не качество контента, а качество производимой под него аудитории. Аналогично на первый план в онлайн-курсах выходит не содержание, качество, способность формировать компетенции, а способность генерировать массовую аудиторию.

Для того чтобы создавать такую массовую аудиторию, *MOOC* встраиваются в логику сетевого мира, которую Ван Дейк (Van Dijk, Poell, 2015) называет *уберизацией*, то есть системой, которая связывает напрямую двух акторов, получающих возможность прямой оценки друг друга для нужд третьей стороны. Клики и оценка курсов пользователями создают иллюзию качества и делают репутацию конечным элементом эффективности, а не одним из инструментов достижения долгосрочной социальной миссии образования. Таким образом, создается ложное, упрощенное представление об образовании (я слушаю онлайн-курс, поэтому я образован/компетентен рассуждать о...). В теориях медиа существует похожий феномен: подписание цифровых петиций, участие в виртуальных дискуссиях создает у пользователя ложное ощущение собственной политической значимости. В литературе этот феномен называют *clicktivism* или *slacktivism* (Dean, 2005; Morozov, 2011).

Цифровой активизм (или иллюзия активизма) вкупе с культурой просьюмерства (гибрид производителя-потребителя) (Jenkins, 2006),

когда миллионы пользователей бесплатно производят контент для десятков миллионов и делают это для собственного же развлечения, создают специфический вид трудовых отношений, в которых деньги не являются элементом оплаты. Такие отношения, характеризующиеся неравенством сторон, получили название *digital labour* (Fuchs, 2013). Массовые открытые онлайн-курсы некоторые исследователи тоже относят к культуре просьюмерства (Hill, 2016), следовательно, они тоже построены на принципах *digital labour*. Во-первых, в этих видах курсов распространено взаимное оценивание, а также менторство, когда за неденежные бонусы участники курса проверяют работы друг друга либо более сильные участники консультируют слабых. И если в классической академии проверка каждой работы и индивидуальная консультация студента занимают львиную долю времени преподавателя, то в онлайн-академии мы имеем дело с автоматизированными тестами, не требующими никаких затрат от проверяющего, и с системой менторства и взаимного оценивания, которая берет на себя часть консультационной работы преподавателя. Зачастую активность слушателей курса на форуме также является элементом оценивания, в результате от профессора требуется только *работа лицом*, то есть съемка курса и разработка его контента, а дальше курс живет за счет вовлеченности пользователей в дискуссии на форуме, взаимного консультирования и оценивания. Как и в случае с пользовательским контентом на *YouTube*, создаваемыми пользователями мирами в многопользовательских играх и т. п., слушатели *МООС*ов создают контент, который сами же потребляют, позволяя платформе зарабатывать на этом деньги.

Внедрение МООС гипотетически создает новую систему разделения труда, когда личность того, кто придумал курс, может отличаться от личности того, кто его представляет в видеолекциях, наподобие того как книгопечатание окончательно отделило личность автора от личности издателя (переписчика). Онлайн-курсы перестают быть индивидуальным образовательным продуктом конкретного профессора и превращаются в продукт коллективный, в производстве которого задействовано все большее количество творческих работников, включая самих пользователей.

Еще один немаловажный аспект, общий для процесса цифровизации образования посредством *МООС* и процесса цифровизации культурных индустрий, – это трансформация взаимоотношений между целым (состоящим из набора продуктов) и *частным* (отдельными продуктами). Профессор Нью-Йоркского универси-

тета, медиаисследователь Клэй Ширки называет появление *МООС napстеризацией* образования – по аналогии с сервисом *Napстер* (закрытым позднее за пиратство), который дал возможность потребителям музыки покупать хиты, не платя за весь альбом. Точно так же *МООС* не вынуждают нас покупать всю программу целиком. Ширки высказывается в этом смысле, что *МООС*ы решают проблему доступности образования (Shirky, 2012).

Более критически настроенные медиаисследователи видят в разделении образовательных программ на отдельные компоненты проявление дальнейшей коммодификации образования, когда коммодификации подлежит не образовательная программа, но дисциплины, продаваемые отдельно друг от друга. Ван Дейк и Поэлл называют это *лернификацией* образования. Здесь противопоставляется *learning* как процесс *освоения* (думаю, что в русском языке это наиболее подходящее слово) понятию *образование* (*education*), которое не есть сумма отдельных образовательных элементов, а набор компетенций (Van Dijk, Poell, 2015).

МООС в контексте критики технологического и креативного детерминизма

Технологический детерминизм был излюбленным объектом критики медиаисследователей. Достаточно вспомнить хрестоматийную работу Хабермаса «Техника и наука как идеология» (Хабермас, 2007). Во второй половине XX в. многие исследователи социологии и экономики обратили внимание на роль информационных технологий в различных сферах жизни общества, выдвинув тезис о новом типе общества – информационном. Технологии сетевых обменов стали центральным элементом такого общества, а сетевой принцип организации стал главенствующим в социальных институтах такого общества (Castells, 2000).

Появление социальных медиа и блогов стало еще одним катализатором технологического детерминизма. За этим явлением стали видеть движение к подлинной цифровой демократии, кардинально расширяющей права и свободы индивидов (Papacharissi, 2015; Shirky, 2011). Ряд ученых, самым известным из которых был Мануэль Кастельс, видели в такой цифровой демократии причину возникновения протестных движений, в частности «Арабской весны» (Castells, 2012). Исследователи медиа подвергали сомнению подобные тезисы, считая, что более сложные отношения в сфере политического активизма создают новые медиа (Bennett, Segerberg, 2013). Фактиче-

ски же капиталистическая суть общественных отношений или отношения неравенства лишь укрепляются при помощи иллюзии соучастия, которым наделяют индивида новые медиа (Fuchs, 2013).

Центральным элементом, объединяющим данные подходы, является присваивание технике и технологиям главенствующей роли в процессах общественного развития, что являлось объектом критики со стороны исследователей политэкономии медиа и некоторых ветвей социологии, в связи с тем что такие теории обесценивают внимание к подлинным социальным драйверам развития. С точки зрения медиаисследователя Денниса Маккуэйла все теории медиа можно грубо разделись на категории медиадетерминированных (предполагающих, что медиа и их развитие обуславливают развитие обществ) и социально детерминированных (предполагающих, что развитие социальных отношений детерминирует развитие обществ) (McQuail, 2010).

Техноoптимизм не обошел стороной и представления о *МООС*ах. Предполагалось, что онлайн-курсы решат проблемы неравенства, расширив доступ к образованию в элитных университетах для тех, кто не может себе это позволить, что технологические элементы в *МООС* постепенно заменят традиционное обучение и будут даже значить больше, чем обычные университетские курсы (Popenici, 2016). Такое позитивистское восприятие онлайн-курсов сродни детерминистской трактовке роли массмедиа и медиатехнологий (в частности, спутникового прямого телевещания) в процессах демократизации и модернизации. В 1950-х –1960-х гг. Дэнил Лернер, исследуя эффект международного американского радиовещания на Ближнем Востоке, пришел к выводу о том, что доступ местного населения к передачам «Голоса Америки» способствует разложению традиционных обществ и их модернизации (Lerner, 1958). К схожим выводам, но только в части эффектов экспорта коммуникационных технологий, пришел в книге «Технологии свободы» *(Technologies of freedom)* Итьель де Сола Пул (Pool, 1983).

Основные элементы критики технодетерминистского подхода к *МООС* связаны с альтернативным представлением о властных отношениях и отношениях подчинения, которые такие технологии создают. В частности, можно говорить о том, что онлайн-курсы отнюдь не решают проблемы равного доступа к образованию, так как большинство слушателей онлайн-курсов – это студенты ведущих университетов, в основном из развитых стран, для которых освоение таких курсов имеет скорее развлекательный эффект, нежели образовательный (Popenici, 2016; Sharrock, 2015). *МООСы*,

таким образом, рассматриваются не как полноценная замена образованию в университетском мире, а скорее как средство соединения университетского мира (мира сложных знаний) с внешним миром профанного знания и выполняют научно-популярную миссию наподобие научно-популярного кино (Там же).

Новым витком технологического детерминизма и, соответственно, его критики в медиаисследованиях становится концепция креативности и креативных индустрий (см. теоретический обзор). Критика этого концепта в среде исследователей медиа и культуры была направлена, в первую очередь, против понятия креативности как новой идеологии, под маской которой государство создает диспозитивы (система элементов контроля в философии Фуко (Фуко, 1996)), для того чтобы наделить мнимой ценностью и мнимым социальным статусом людей, таким статусом не обладающих. Это уже не безработные, а *свободные работники творческого труда*, не наемные иллюстраторы, а *свободные самозанятые дизайнеры*. Таким образом, концепт креативности наделяет атрибутами среднего класса людей, которые по реальному уровню дохода не могут претендовать на такие блага.

Как пишет Анджела Макроуби из Голдсмит Колледжа, происходит «пересборка среднего класса» *(remaking of middle class)*, когда армия готовых к низкооплачиваемому и временному труду работников, так или иначе относящихся к сфере культуры (кино, музыки, живописи, графики и т. п.), готова работать просто так, потому что их привлекает модный образ жизни без обязательств (McRobbie, 2016). Университетское образование тоже мобилизуется для этих целей и становится все менее рефлексирующим и все более прикладным, для того чтобы готовить студентов к креативному будущему. С этой точки зрения чрезвычайно важным становится развитие предпринимательских навыков у всех видов креативных работников, с тем чтобы создать у них готовность пойти на риск, обусловленный непредсказуемостью символических вкусов аудитории. Это создает у них ощущение исключительной ответственности за самих себя и за свою работу и снимает эту обязанность с государства (Henderson, 2016: 4168).

Критика таких понятий, как *креативное письмо* или *цифровые компетенции,* связана как раз с тем, что это попытка дать прикладные компетенции нижнего уровня, чтобы каждый мог стать писателем или внештатным колумнистом либо специалистом по большим данным (но никогда не быть нанятым на работу про-

граммистом). *Смягчение навыков* (от *hard skills* к *soft skills*) работает на *растворение* креативности в каждом работнике.

МООС с этой точки зрения становится важным элементом в системе наделения символической ценностью мифологической креативности. Это создание дешевого для потребителей инструмента, повышающего их самомнение и способствующего прекариату – перманентному самостоятельному производству пользовательского контента в рамках системы самозанятости и саморазвития. В контексте такой креативности МООС – это снижение обязательств образования как элемента общественных благ и перекладывание этой функции на плечи самих потребителей. В контексте *диспозитива креативности* это создание целой когорты людей, которые сами заботятся о своем обучении (зачастую обеспечиваемом силами других таких же *потребителей*) и сами несут ответственность за собственную занятость в рамках прекариата. Онлайн-курсы – это возможность относительно дешевого стимулирования потребителей к креативной деятельности при минимизации ответственности за общедоступность образования. Это уже не просто фотограф, а фотограф с онлайн-дипломом видеохудожника. И это как бы создает у него внутренние стимулы не устраиваться на постоянную работу, а дальше пробовать себя в пространстве чистой конкуренции и самозанятости.

Онлайн-образование как элемент глобализации медиа

Наконец, последний важнейший аргумент, делающий дебаты об онлайн-образовании схожими с дебатами о трансформации медиа, – это глобальность феномена и глобальный контент, создаваемый онлайн-курсами. Сама по себе глобализация образования и утрата им функции поддержания национальной культуры и, как следствие, превращение университетов в глобальные конкурирующие друг с другом конгломераты критиковалась еще Биллом Ридингсом (Ридингс, 2010). В доцифровую эпоху глобализация университетов выражалась в привлечении со всего мира талантливых абитуриентов и лучших профессоров. Вместе с тем масштабы этого явления в разных странах были различными. Цифровизация образования, переход на дистантные технологии и, в первую очередь, перемещение обучения в онлайн делают процесс глобализации сильнее. Однако *МООС* – это не просто дистантное онлайн-обучение. Это попытка университетов расширить аудиторию за счет тех, кто не учится в университетах, или не собирается учиться, или уже получил образование. А поскольку, как уже говорилось выше, речь идет о медиатизированном и массово

тиражируемом продукте (к которому одномоментно имеют доступ несколько десятков тысяч человек), то его потенциал по привлечению глобальной аудитории значительно шире. Это уже не просто французский университет, привлекающий учиться во Францию, во французскую систему образования, студентов из-за рубежа. Это глобальный французский университет, который учит студентов по единым стандартам, навязанным технологическими платформами – хозяевами *MOOC*ов (Van Dijk, Poell, 2015).

Таким образом, происходит глобализация норм и стандартов обучения, которые по аналогии с медиасредой называют *форматами*. На онлайн-платформах мы хорошо знаем эти ограничители: число недель, средняя продолжительность видео, типы вопросов и заданий и пр. Форматы задаются разработчиками платформ. Наподобие того как сценарии взаимодействия между людьми задаются хозяевами платформ социальных медиа. Власть технологической платформы становится гораздо сильнее, чем власть отдельных институций за ее пределами, размещающих на ней контент. Таким образом, происходит навязывание глобальных норм, преимущественно ориентированных на коммерческую модель обучения, всей глобальной университетской среде. Но если для американской и англо-саксонской системы образования это вполне естественно (там обучение так или иначе вписано в контекст коммерческой услуги, за которую платят сами студенты), то для европейской, где в ряде стран до сих пор высшее образование финансируется государством как общественное благо, это неприемлемо, так как противоречит целому ряду принципов. Настолько противоречит, что в качестве общественной альтернативы коммерческим *MOOC*ам в Европе стали возникать ассоциации и консорциумы государственных университетов, которые запускают собственные платформы онлайн-образования на некоммерческих принципах. Чего стоит, например, инициатива разработки адекватной стратегии ответа на массовые открытые онлайн-курсы коммерческих платформ, выдвинутая 20 ведущими исследовательскими университетами – *League of European Research Universities* (Mapstone, Buitendijk & Wilberg, 2014). Таким образом, глобализация *MOOC* приравнивается к отказу от национальной модели финансирования и регулирования образования и в целом – к отказу от образования как общественного блага.

Сходные аргументы звучали в 1970-х–1980-х гг., когда происходило дерегулирование массмедиа в Европе и аудиовизуальные медиа, которые раньше были исключительно государственными,

стали сферой, в которую был допущен частный капитал. Это вызвало целую волну критики со стороны левых исследователей (например, представителей британских *cultural studies*), для которых разгосударствление медиа означало их полное подчинение коммерческим законам рейтинга, максимизации аудитории и доминирования развлекательных передач над социально значимыми политическими дебатами (Murdock, Golding, 1989).

Мы уже говорили выше, что медиа рассматривались многими исследователями как элемент модернизации традиционных обществ. Таким образом, глобализация, предполагающая диктат больших коммерческих платформ, становится важнейшим элементом такой *культурной модернизации*. Поскольку массовые онлайн-курсы – это не просто образовательные инструменты, но и массовый глобальный медиаконтент, то они становятся проводником, во-первых, коммерческой массовой модели обучения (навязывая форматы), а во-вторых, культурных паттернов тех систем образования, которые чаще всего являются создателями таких курсов (это, в первую очередь, англо-саксонская система образования).

Таким образом, онлайн-курсы создают систему неравенства, наподобие той, о которой говорилось применительно к глобальной медиасистеме в 1970-е –1980-е гг., когда медиаисследователи демонстрировали преобладание контента, произведенного в США, Великобритании и Франции, на аудиовизуальных рынках Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока (Nordenstreng, Varis, 1974). Это формировало отношения культурной зависимости и зачастую рассматривалось в контексте взаимоотношений культурного центра (к коему относились в основном развитые страны) и культурной периферии (к которой чаще относили страны третьего мира) (Schiller, 1976).

Результаты и перспективы

Мы рассмотрели феномен массовых открытых онлайн-курсов в контексте критических медиаисследований. Такие курсы представляют собой гибридный продукт: они уже являются не только (а с точки зрения некоторых исследователей – не столько) образовательным продуктом и технологией, но и открытым и общедоступным медиапродуктом, производимым индустриально. В связи с этим при анализе *МООС* необходимо помнить об их двойственной природе.

Мы далеки от того, чтобы говорить о тотальности внедрения онлайн-обучения в университетские образовательные программы, однако эта технология медиатизирует (то есть создает технологического посредника) и, как следствие, индустриализирует традиционный элемент образования – личный контакт студента с преподавателем. Именно этот элемент долгое время не поддавался индустриализации в образовании (если под индустриализацией подразумевать массовую воспроизводимость на определенном носителе).

Как мы увидели, медиатизация образования посредством *МООС* делает образование частью медийного мира и поднимает критические вопросы, которые до этого поднимались в сфере медиаисследований. Это вопросы, связанные с глобализацией медиапродуктов посредством их дематериализации, вопросы, связанные с индустриализацией и коммодификацией контента, который ранее находился на периферии индустриального мира, и, наконец, вопросы роли технологий в социальных изменениях. В обобщенном виде данные вопросы и порождающие их критические суждения из сферы медиаисследований приведены в таблице 1:

Таблица 1

Критика ключевых положений идеологии МООС

Тезис из сферы исследований социологии образования	**Критические тезисы из сферы медиаисследований**
Сфера индустриализации культуры	
Дегуманизация отношений преподаватель-студент	Утрата воспроизводимым искусством *ауры* уникальности
Коммерциализация образования через его цифровое воспроизводство	Коммерциализация медиа как отказ государства от функции поддержки национальной идентичности и сохранения культуры
Бизнес-модель *freemium*	Товаром выступает не контент, качество которого лежит в основе спроса, а аудитория, которую продают рекламодателю, что обесценивает сам контент
Зависимость *МООС* от оценок аудитории и рейтингов, составляемых на основе оценок пользователей	*Уберизация*, приводящая к созданию иллюзии вовлечения в систему выстраивания качества, упрощение представлений о качестве комплексного продукта
Вовлечение пользователей во взаимное оценивание и производство части онлайн-курсов (тьюторство)	*Цифровая эксплуатация* (*digital labour*), когда за неденежные бонусы пользователи производят контент, на котором зарабатывает платформа

Окончание таблицы 1

Разделение образовательных компетенций и программ на отдельные блоки и их отдельная продажа	*Напстеризация*, или растущая коммерциализация образования
Технологический и креативный детерминизм	
МООС как решающие проблему неравного доступа к образованию и *модернизации*	В реальности *МООС* позволяют успешно создавать среди обездоленных слоев населения иллюзию решения проблемы доступности, которая в реальности становится новым способом доминирования и изоляции этих страт и от реального образования высокого качества. *МООС* как культивация профанного знания
МООС как способ адаптации людей к креативной экономике и системе самостоятельной образовательной траектории	*МООС* как создающие символическое самоощущение образованности для низкооплачиваемого труда прекариата. Стимулирование государством креативной деятельности при минимальной ответственности за качество образования
Глобализация медиа и культуры	
Выход цифрового онлайн-образования за границы государств и привлечение когорт иностранных студентов	Утрата университетом функции поддержки национальной культуры
	Апология коммерческой модели обучения как единственно правильной
Установление форматов онлайн-обучения и *МООС*	Доминирование ведущих технологических компаний (преимущественно американских), устанавливающих форматы и нормы для онлайн-обучения

Мы видим, что на сферу онлайн-образования распространяются традиционные законы коммерческих медиа: бизнес-модель *freemium*, в которой главным товаром являются данные о пользователях, сетевая логика взаимодействия пользователей и просьюмеризм, то есть массовое вовлечение самих пользователей в создание контента, и, наконец, дробление целого продукта на подпродукты и отдельная коммерциализация каждого из них. Все это дает основания говорить о всех тех механизмах, которые являются излюбленным объектом критики медиаисследователей: снижение роли контента и его качества (контент менее важен, чем умение собрать таргетированную аудиторию для рекламодателя), иллюзия включенности (у пользователя создается иллюзия, что, кликая на кнопки, он действительно учится), новая форма эксплуатации (пользователи производят контент, который затем коммерциализирует платформа).

Также для анализа *МООС*ов характерен был технологический детерминизм, воспринимающий этот инструмент как кардинально видоизменяющий сферу образования и вписывающий этот вид курсов в контекст креативной мифологии, которая производит новый тип пользователей – самозанятых работников, работающих не за плату, а за удовольствие от работы. Массовые онлайн-курсы с этой точки зрения лишь дают инструмент в руки самозанятым работникам творческой сферы, чтобы постоянно экспериментировать с новыми видами деятельности, вместо того чтобы профессионализироваться, что будет приводить к непомерному росту их амбиций.

Наконец, *МООС* возвращают дебаты о дерегулировании культурных и символических индустрий, так как форматируют все курсы в единую коммерческую систему, свойственную преимущественно англо-саксонской системе образования, равно как и американской системе коммерческих массмедиа, но противоречащей европейским принципам образования и культурной политики в целом.

Таким образом, мы можем сказать, что *МООС* как форма обучения могут быть восприняты в контексте создания мифологии всеобщего онлайнового обучения и всеобщей заботы о собственной образовательной траектории, которая хорошо укладывается в новую мифологию креативности и креативного класса.

Двойственная природа массовых онлайн-курсов позволяет наметить контуры дальнейших исследований в этой сфере, как и в сфере медиа. И, в первую очередь, это исследования контента массовых онлайн-курсов как эстетического продукта с определенными культурными кодами.

Библиография

Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. СПб: Медиум-Ювента, 1997.

Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: Избранные эссе / пер. с нем. / под ред. *Ю. А. Здорового*. М.: Медиум, 1996. С. 15–65.

Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2010.

Тросби Д. Экономика и культура. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2013.

Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика XXI, 2005.

Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц. М.: Касталь, 1996.

Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология» / пер. с нем. *М. Л. Хорькова*. М.: Праксис, 2007.

Bennett L., Segerberg A. (2013) *The Logic of Connective Action. Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boltanski L., Esquerre A. (2017) *Enrichissement. Une critique de la marchandise*. Paris: Gallimard.

Bouquillion P. (2008) *Les industries de la culture et de la communication : les stratégies du capitalisme*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Castells M. (2000) *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture*. London: Wiley.

Castells M. (2012) *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.

DCMS (1998) *Creative Industries Mapping Documents*. London: DCMS.

Dean J. (2005) Communicative Capitalism: Circulation and the Foreclosure of Politics. *Cultural Politics* 1(1): 51–74. DOI: 10.2752/174321905778054845

Dijck van J., Poell T. (2015) Higher education in a networked world: European responses to U.S. MOOCs. *International Journal of Communication* 9 (1): 2674–2692.

Fuchs C. (2013) *Social Media: A Critical Introduction*. London: Sage.

Fuchs C. (2013) Theorising and analysing digital labour: From global value chains to modes of production. *The Political Economy of Communication* 1 (2): 3–27.

Henderson (2016) Angela McRobbie, Be Creative: Making a Living in the New Cultural Industries. *International Journal of Communication* 10: 4166–4172.

Hill V. (2016) Digital citizens as writers: New literacies and new responsibilities. In Monske E., Blair K. (ed.) *Handbook of research on writing and composing in the age of MOOCs*. Hershey, PA: IGI. Pp. 56–74.

Hjarvard S. (2003) A Mediated World: The Globalization of Society and the Role of Media. In S. Hjarvard (ed.) *Media in a globalized society*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press. Pp. 15–53.

Hjarvard, S. (2008) The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review* 29 (2): pp. 105–134. DOI: https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181

Huet A., Ion J., Lefèbvre A., Miège B., Peron R. (1984) *Capitalisme et industries culturelles*. Grenoble : PUG.

Jenkins H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Knox J. (2016) *Posthumanism and the massive open online course: Contaminating the subject of global education*. New York: Routledge.

Lerner D. (1958) *The passing of traditional society: modernizing Middle East*. New York: Free Press of Glencoe.

Mapstone S., Buitendijk S., Wiberg E. (2014, June) Online learning at research-intensive universities. League of European Research Universities. *Policy paper No. 16*. Leuven, Belgium: League of European Research Universities. Available at: http://www.ub.edu/farmacia/recerca/LERU/LERU_AP16__Online_Learning_at_RIUs_final%5B1%5D.pdf

McQuail D. (2010) *McQuail's Mass Communication Theory*. London: Sage.

Mcrobbie A. (2016) *Be Creative: Making a Living in the New Culture Industries*. London: Wiley.

Miège B. (2000) *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Morozov E. (2012) *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs.

Mosco V. (2009) *The Political Economy of Communication*. London: Sage.

Murdock G., Golding P. (1989) Information Poverty and Political Inequality: Citizenship in the Age of Privatized Communications. *Journal of Communication* (39) 3: 80–195.

Nordenstreng K., Varis T. (1974) *Television traffic – a one-way street ? A survey and analysis of the international flow of television programme material*. Paris: Unesco. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000075/007560eo.pdf

Papacharissi Z. (2015) *Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics*. New York, NY: Oxford University Press.

Pappano L. (2012) The Year of the MOOC. *The New York Times*. 2012. Nov. 02 Available at: https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html

Pool I. de Sola (1983) *Technologies of Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.

Popenici S. (2016) Deceptive promises: The meaning of MOOCs-hype for higher education. In M. Khosrow-Pour (ed.) *Blended learning: Concepts, methodologies, tools, and applications*. Hershey, PA: IGI. Vol. 4. Pp. 691–701.

Schiller H. (1976) *Communication and Cultural Domination*. Armonk, NY: ME Sharpe.

Sharrock G. (2015) Making sense of the MOOCs debate. *Journal of Higher Education Policy and Management* 37 (5): 597–609. DOI: 10.1080/1360080X.2015.1079399

Shirky C. (2011) The Political Power of Social Media: Technology, the Public Sphere, and Political Change. *Foreign Affairs* 90 (1): 28–41.

Shirky C. (2012) *Napster, Udacity, and the Academy*. Available at: http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/

Smythe D. (1977) Communications: Blindspot of Western Marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory* 1 (3): 1–28.

References

Adorno T., Horkheimer M. (1997) *Dialektika prosveshcheniya. Filosofskiye fragmenty* [Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments]. St. Petersburg: Medium-Yuventa Publ. (In Russian)

Benjamin W. (1996) *Proizvedeniye iskusstva v epokhu ego tekhnicheskoy vosproizvodimosti* [The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility]. Moscow: Medium Publ. (In Russian)

Bennett L., Segerberg A. (2013) *The Logic of Connective Action. Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boltanski L., Esquerre A. (2017) *Enrichissement. Une critique de la marchandise* [Enrichment. A Critique of the Goods]. Paris: Gallimard. (In French)

Bouquillion P. (2008) *Les industries de la culture et de la communication: les stratégies du capitalisme* [The Culture and Communication Industries: the Strategies of Capitalism]. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. (In French)

Castells M. (2000) *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture*. London: Wiley.

Castells M. (2012) *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.

DCMS (1998) *Creative Industries Mapping Documents*. London: DCMS.

Dean J. (2005) Communicative Capitalism: Circulation and the Foreclosure of Politics. *Cultural Politics* 1 (1): 51–74. DOI: 10.2752/174321905778054845

Dijck van J., Poell T. (2015) Higher Education in a Networked World: European Responses to U.S. MOOCs. *International Journal of Communication* 9 (1): 2674–2692.

Florida R. (2005) *Kreativnyy klass: lyudi, kotoryye menyayut budushcheye* [Creative Class: People Who Change the Future]. Moscow: Klassika XXI Publ. (In Russian)

Foucault M. (1996) *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti.* Raboty raznykh let [The Will to Truth: on the Other Side of Knowledge, Power and Sexuality]. Moscow: Kastal' Publ. (In Russian)

Fuchs C. (2013) *Social Media: A Critical Introduction*. London: Sage.

Fuchs C. (2013) Theorising and Analysing Digital Labour: From Global Value Chains to Modes of Production. *The Political Economy of Communication* 1 (2): 3–27.

Habermas J. (2007) *Tekhnika i nauka kak «ideologiya»* [Technology and Science as Ideology]. Moscow: Praksis Publ. (In Russian)

Henderson (2016) Angela McRobbie, Be Creative: Making a Living in the New Cultural Industries. *International Journal of Communication* 10: 4166–4172.

Hill V. (2016) Digital Citizens as Writers: New Literacies and New Responsibilities. In Monske E., Blair K. (ed.) *Handbook of Research on Writing and Composing in the Age of MOOCs.* Hershey, PA: IGI. Pp. 56–74.

Hjarvard S. (2003) A Mediated World: The Globalization of Society and the Role of Media. In S. Hjarvard (ed.). *Media in a Globalized Society.* Copenhagen: Museum Tusculanum Press. Pp. 15–53.

Hjarvard, S. (2008) The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review* 29 (2): pp. 105–134. DOI: https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181

Huet A., Ion J., Lefèbvre A., Miège B., Peron R. (1984) *Capitalisme et industries culturelles* [Capitalism and Culture Industries]. Grenoble: PUG. (In French)

Jenkins H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Knox J. (2016) *Posthumanism and the Massive Open Online Course: Contaminating the Subject of Global Education*. New York: Routledge.

Lerner D. (1958) *The Passing of Traditional Society: Modernizing Middle East*. New York: Free Press of Glencoe.

Mapstone S., Buitendijk S., Wiberg E. (2014, June) Online Learning at Research-Intensive Universities. League of European Research Universities. *Policy*

paper No. 16. Leuven, Belgium: League of European Research Universities. Available at: http://www.ub.edu/farmacia/recerca/LERU/LERU_AP16__Online_Learning_at_RIUs_final%5B1%5D.pdf

McQuail D. (2010) *McQuail's Mass Communication Theory*. London: Sage.

Mcrobbie A. (2016) *Be Creative: Making a Living in the New Culture Industries*. London: Wiley.

Miège B. (2000) *Les industries du contenu face l'ordre informationnel* [The Content Industries Face the Information Order]. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. (In French)

Morozov E. (2012) *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs.

Mosco V. (2009) *The Political Economy of Communication*. London: Sage.

Murdock G., Golding P. (1989) Information Poverty and Political Inequality: Citizenship in the Age of Privatized Communications. *Journal of Communication* (39) 3: 80–195.

Nordenstreng K., Varis T. (1974) *Television Traffic – a One-Way Street? A Survey and Analysis of the International Flow of Television Programme Material*. Paris: Unesco. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000075/007560eo.pdf

Papacharissi Z. (2015) *Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics*. New York, NY: Oxford University Press.

Pappano L. (2012) The Year of the MOOC. *The New York Times*. 2012. Nov. 02 Available at: https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html

Pool I. de Sola (1983) *Technologies of Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.

Popenici S. (2016) Deceptive Promises: the Meaning of MOOCs-Hype for Higher Education. In M. Khosrow-Pour (ed.) *Blended Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey, PA: IGI. Vol. 4. Pp. 691–701.

Ridings B. (2010) *Universitet v ruinakh* [University in Ruins]. Moscow: NIU VSHE Publ. (In Russian)

Schiller H. (1976) *Communication and Cultural Domination*. Armonk, NY: ME Sharpe.

Sharrock G. (2015) Making Sense of the MOOCs Debate. *Journal of Higher Education Policy and Management* 37 (5): 597–609. DOI: 10.1080/1360080X.2015.1079399

Shirky C. (2011) The Political Power of Social Media: Technology, the Public Sphere, and Political Change. *Foreign Affairs* 90 (1): 28–41.

Shirky C. (2012) *Napster, Udacity, and the Academy*. Available at: http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/

Smythe D. (1977) Communications: Blindspot of Western Marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory* 1 (3): 1–28.

Throsby D (2013) *Ekonomika i kul'tura* [Economics and Culture]. Moscow: NIU VSHE Publ. (In Russian)

Поступила в редакцию
15.10.2018