

УДК 167

Виктор Ополев

**ОСНОВНЫЕ ТИПЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
ТРАНСЛЯЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ**

*В статье по методологическим основаниям выделяются три вида трансляции научных знаний: информирование, обучение, популяризация. Показаны некоторые возможности применения данной типологии.*

**Ключевые слова:** коммуникация, информирование, обучение, популяризация.

Рассмотрим существующие в культуре виды интеллектуальных коммуникаций, содержанием сообщений в которых выступают *научные знания*, и сделаем попытку их спецификации по методологическим основаниям. Научные знания, конечно же, не являются единственным видом содержания сознания, перемещающихся по тем или иным «траекториям» в пространстве intersubjectивности [4; 5; 6], однако обращение к ним в рамках нашей постановки проблемы может быть оправдано следующими соображениями. Идеальные образования этого типа, т.е. научные знания, в той или иной форме входят в состав предметных составляющих практически всех видов специализированного мышления. В современных условиях это касается даже таких, казалось бы, достаточно отдаленных от науки областей знания, как искусство и религия. Однако помимо того, что эти знания образуют значительный массив транслируемого в духовной культуре содержания, сами способы этой трансляции и связанные с ними формы практики, или, точнее – практические технологии, оказываются на сегодняшний день наиболее развитыми по сравнению с другими образованиями подобного рода. О них можно сказать, что они в достаточной мере сложились и устоялись, закреплены традицией, обладают своими более или менее четко выраженными нормативно-ценностными основаниями, ощутимо дифференцированы и т. п. Кроме того, на этих знаниях в значительной степени сосредоточено самосознание культуры, и они, можно сказать, «обросли» некоторыми устоявшимися и свойственными только им рефлексивными построениями. Это свидетельствует о том, что коммуникации, связанные с передачей научных знаний, помимо того, что они являются методологически значимой предпосылкой определенных видов специализированного мышления, сами в тоже время обладают достаточно выраженной методологической организацией. Все это не может быть не интересным для методологических исследований определенного плана, а их результаты не могут быть бесполезными, в

частности, для последующей рационализации упомянутых каналов коммуникаций.

Вместе с тем указанная выше развитость связанных с наукой коммуникаций, наличие у них в достаточной мере проявившихся и устойчивых процессуальных форм, нормативных оснований и т.п., позволяют рассматривать научные знания в данном аспекте в качестве более общей модели репрезентирующей трансляцию знаний (а в более широком плане – духовного содержания вообще) практически в любых его областях. В иных случаях, когда это оказывается методологически более предпочтительным, теоретическое описание каналов коммуникаций, связанных с передачей научных знаний, можно использовать в качестве известной точки отсчета, позволяющей специфицировать на ее фоне другие виды подобного рода трансляций. В итоге, изучение всего лишь одной сферы intersubjectивности приобретает в данном случае более широкое значение: оно и его результаты выступают здесь в качестве образца определенного рода исследований, репрезентирующего описание известного вида реалий в целом и вместе с тем некоторой базой для сравнительно-типологических сопоставлений в самых разных контекстах. И это все – в дополнение к прямому, или непосредственному, значению указанных результатов. Для культурологических (или шире – гуманитарных) исследований это достаточно типичная ситуация.

Известно, что наука – отрасль человеческой культуры и общественного производства, основной задачей которой является получение нового знания, при этом знания, отвечающего определенному набору исторически сложившихся норм и требований [7]. Вместе с тем научные знания не только производятся, но и определенным образом хранятся, передаются и потребляются. Существуют разные потребители этих знаний и соответствующие им виды духовных коммуникаций [1, с.27–89]. Основываясь пока на чисто внешних, хорошо наблюдаемых признаках, можно выделить несколько таких видов.

1. Научные знания используются в самой сфере их производства, поскольку они являются не только продуктом, но и предпосылкой научного творчества. Между учеными в этой связи происходит постоянный обмен имеющимися знаниями, основная цель которого продвижение в исследованиях. Научные публикации в специальных изданиях, конференции, неформальное профессиональное общение и т. п. являются теми информационными каналами, которые обеспечивают соответствующий вид взаимодействия.

2. Эти знания используются также в сфере, которую в целом можно обозначить как прикладную. В этом случае его потребителями выступают

все те, кто принимает различного рода решения, занимается проектированием, планированием и т.п., систематически используя при этом специальные научные знания. Эта категория потребителей относится к результатам научного творчества несколько иначе, чем ученые-исследователи. Но и в этом случае имеет место то, что можно назвать профессиональным отношением к соответствующим знаниям. Существуют отвечающие этому виду коммуникации особые формы публикаций, разнообразие которых в современном мире постоянно растет. Примеры подобных изданий – справочники для инженеров, специальные реферативные журналы, адресованные различного рода специалистам и др.

3. Кроме указанных категорий профессионалов своеобразными потребителями результатов научных исследований являются люди, интересующиеся наукой, скажем, для расширения своего кругозора, удовлетворения особых духовных потребностей и т. п. Канал коммуникаций, обеспечивающий функционирование научных знаний и знаний о науке в соответствующей сфере, – это в основном научно-популярная литература. К этому можно добавить и определенное кино, телепрограммы, лектории и др.

4. Еще одним, в нашей типологии последним видом интеллектуальных коммуникаций, основное содержание которых составляют научные знания, является профессиональное образование. Главная его цель – воспроизводство специалистов, указанных в пп. 1 и 2. Для этого существует особая учебная литература и другие способы “предъявления” информации, обеспечивающие этот тип трансляции знаний.

Определенную оговорку здесь необходимо сделать применительно к школьному образованию, а также к некоторым видам подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых не так существенно связана с использованием научных знаний. Отношение к научным знаниям в рамках этих видов образования в современных условиях довольно неопределенно. С плане взятой нами линии рассмотрения это отношение представляет собой нечто среднее между канонами популярного изложения и, соответственно, стандартов усвоения, направленных в целом на расширение общих представлений о мире, и установками в той или иной мере, в скрытой или явной форме, содержащими профессиональную ориентацию. Применительно, скажем, к школьному образованию, первое базируется на его общесоциализирующей функции; второе вытекает из того, что современная школа сознательно готовит своих выпускников к поступлению в вузы и другие специальные учебные заведения. Поэтому

относить связанные с этими видами образования способы трансляции знаний к особому типу, учитывая дальнейший ход нашего рассуждения, представляется нецелесообразным. Хотя развиваемый здесь подход способен пролить определенный свет на некоторые проблемы методологии современного школьного обучения.

Указанные выше типы духовных коммуникаций достаточно четко можно различать, по меньшей мере, по двум базовым параметрам. Во-первых, в зависимости от того, кто (какого рода субъект) является в том или ином случае потребителем или получателем знаний. В одних ситуациях (пп. 1, 2) ими оказываются специалисты, использующие научные знания для решения непосредственно связанных с их профессиональной деятельностью проблем: ученые, инженеры и др. В других (п. 3) – те, кого можно назвать «широкой публикой» (неспециалисты в данной области знания, не претендующие на их серьезное применение). И, наконец, «ученики» (п. 4) – те, кто за счет усвоения знаний должны сформироваться в качестве специалистов. Во-вторых, их можно различать по основным способам или формам подачи и преобразования информации. Сообщения в этом плане могут быть научными (т. е. профессиональными, ориентированными на последующее использование их содержания в рамках той или иной специализированной деятельности), популярными и учебными. Отвечающие этим формам признаки хорошо проявляются в современной культуре, они в достаточно «наглядны» и их несложно идентифицировать.

Вместе с тем от этих внешних различий есть возможность перейти к выявлению более глубоких оснований, позволяющих уже собственно методологически специфицировать рассматриваемые способы трансляции знаний, и на этой базе произвести, если это окажется оправданным, известную коррекцию общей теории. Для этого необходимо обратиться к анализу интересующих нас коммуникаций в плане соотношения между собой регулятивных оснований мышления основных ее участников – субъектов духовного взаимодействия. При этом следует исходить из того, что соответствующий компонент (совокупность регулятивных оснований образований) присущ не только сформировавшемуся профессиональному сознанию, но, что аналогичные идеальные структуры функционируют в любом мышлении и существуют в составе любого сознания. Хотя, возможно, они здесь не так четко выражены и не столь устойчивы и систематически осознаны, как это имеет место в случае сознания специалистов. В этом соотношении мы будем, кроме того, обращать внимание не только на состав и содержание регулятивных оснований мышления субъектов коммуникаций, но и на некоторые особенности их

функционирования. Здесь также будут иметь значение и определенные характеристики ситуаций, в которых это функционирование происходит.

Сообщения, передаваемые по каналам специальных коммуникаций, должны, как известно, обладать новизной для получателя и должны быть им правильно восприняты и поняты, т. е. распределены. Известно также, что передача сообщений предполагает осуществление участниками коммуникаций определенного рода деятельности. Эта деятельность имеет в основном духовный характер и всегда является в той или иной мере нормированной. Возможность правильного, т. е. адекватного ситуации, понимания сообщения зависит, с одной стороны, от того, как исходное содержание преобразуется в процессе передачи тем, кто его составляет, с другой – а это здесь главное – способностями и профессиональной квалификацией того, кто его должен воспринять и использовать затем полученное знание. Методологическое сознание получателя информации содержит те основные предпосылки, от которых прежде всего зависит: правильно или нет (адекватно или не адекватно ситуации) будет воспринято сообщение и достигнет ли коммуникация своих конечных целей.

В случае двух видов коммуникаций, указанных выше первыми (пп. 1, 2), обмен сообщениями происходит между специалистами, включенными, по существу, в одну и ту же деятельность либо – в существенным образом сопряженные между собой, но все же различные, виды профессиональной деятельности. К последним, помимо собственно научных (фундаментальных) исследований, исследований прикладных, инженерии и других областей человеческой активности, где принятие решений в серьезной степени основывается на использовании научной информации, можно отнести также и сферу специального образования. В случае образования, правда, такими специалистами-пользователями оказываются только педагоги, но не учащиеся. Во всех этих видах трансляции знаний предполагается, что они будут использоваться для решения специальных проблем, и это накладывает определенные требования на передачу и восприятие сообщений.

Обязательным условием того, что такого рода интеллектуальное взаимодействие достигнет своих целей и будет осуществляться корректно, является наличие у субъектов специальной профессиональной коммуникации адекватного транслируемому содержанию методологического сознания. Последнее, впрочем, предполагается самим понятием «специалист», и присутствие такого рода адекватности является нормой для этих коммуникаций, если они осуществляются в обычных, стандартных условиях. Кроме того – и это с достаточной очевидностью

вытекает из предыдущего, – участники данного взаимодействия, несмотря на то, что между ними могут быть известные различия, связанные, скажем, с уровнем их профессиональной квалификации, конкретной специализацией каждого из них и т. п., должны обладать существенной идентичностью регулятивных оснований их профессионального мышления. Т. е. тех самых когнитивных структур, или образований сознания, которые организуют мышление и, соответственно, деятельность и на основе которых происходит опредмечивание (объективация) и распределчивание необходимых для их осуществления знаний. В свою очередь, следствием сходства регулятивных оснований мышления участников коммуникаций оказывается то, что в нормальных условиях новизной для получателя сообщений могут обладать только те идеальные образования (знания), которые относятся к предметной сфере сознания специалистов. Элементы же регулятивных оснований мышления в этом случаях включать в содержание сообщений представляется бессмысленным, поскольку эти основания, по крайней мере в своей наиболее существенной части, представляют собой то, что известно всем, считается само собой разумеющимся, не подлежит обсуждению и т. п. В итоге, предметные знания и связанные с ними рутинные способы их преобразования оказываются тем содержанием, которое преимущественно транслируется в рамках этого типа межсубъектных взаимодействий. Эти знания представляют собой то, что применительно к научной и технической деятельности принято называть научно-технической информацией, а в более широком плане, охватывающем самые различные сферы практики, – это просто информационная основа (каковы бы ни были ее происхождение и методологические особенности) принятия решений. В связи с этим рассматриваемый вид интеллектуальных коммуникаций можно назвать информированием. Этот термин, как нам представляется, достаточно точно выражает основные цели, суть и сложившиеся нормативные установки данного типа трансляции знаний.

Второй вид трансляции научных знаний, из числа тех, что выше были охарактеризованы с точки зрения их «внешних» признаков (п. 3), связан с взаимодействием, условно говоря, того, кто является специалистом в соответствующей области знания, и тем, кто им не является. В этих случаях, естественно, требуется существенная переработка содержания сообщения, связанная с его адаптацией к возможностям восприятия реципиента. А эти возможности определяются прежде всего регулятивными основаниями его мышления, содержанием, составом и организацией его методологического сознания. Однако в плане методологической спецификации данного типа трансляции знаний

наиболее важным здесь оказывается не то, что сообщение каким-то образом перерабатывается в процессе его передачи, а то, что специальные знания в данном случае воспринимаются и распредемяются на основе неадекватного им методологического сознания. И вместе с тем – это второе существенное условие – в рамках данного типа коммуникаций не предполагается использование полученных знаний для решения профессиональных проблем.

Наличие этих двух признаков: с одной стороны, того, что методологическое сознание реципиента сообщения в данном случае всегда неадекватно его содержанию (к этому можно добавить, что оно в принципе не может быть распредемяено в соответствии с теми стандартами, которые приняты в профессиональном общении, в коммуникациях типа «информирование»), с другой, что полученные в результате подобной коммуникации знания не должны (в том смысле, что такого рода цели и не ставятся перед участниками данного взаимодействия) в последующем применяться для решения специальных, профессиональных задач или принятия соответствующих решений, является достаточным условием для конструктивного распознавания в любых его проявлениях определенного типа культурной трансляции научных знаний. Этот тип точнее всего было бы обозначить как популяризацию. Указанные признаки достаточно полно выражают существо и специфику методологической организации этого вида коммуникаций. Они же в значительной степени определяют принятые нормы трансформации сообщений в процессе их передачи, модели и образцы их распредемяения и понимания, а также, по всей видимости, и ожидания субъектов взаимодействия.

Третий тип духовных коммуникаций, относительно четко специфицируемый по предложенным основаниям, наиболее характерен для системы специального образования. В рамках образования, так же как и в других уже рассмотренных случаях, происходит трансляция научных знаний, однако этот процесс имеет здесь свои особые и вполне определенные цели: формирование и/или совершенствование профессиональных способностей специалистов. Соответствующий вид коммуникаций мы будем именовать обучением, поскольку именно обучение составляет тот главный аспект или «ядро» образования, за счет которого достигаются его основные цели. При этом, мы здесь прежде всего обращаем внимание на коммуникативную, а не на деятельностьную сторону обучения.

Трансляция научных знаний в сфере специального образования, так же как и в случае популяризации, не предполагает наличия у реципиента

адекватного этим знаниям методологического сознания. Однако требования, предъявляемые к усвоению и последующей трансформации знаний, здесь совершенно иные. В обучении знания должны быть поняты таким образом (и этот процесс, очевидно, может быть только длительным), чтобы, в итоге, возникало профессиональное владение ими. Но чтобы это имело место, необходимо сформировать соответствующие когнитивные предпосылки, т. е. – сумму регулятивных оснований мышления, адекватных воспринимаемому типу знаний. В этом состоит основная особенность и вместе с тем методологически значимое отличие обучения как вида духовной коммуникации от популяризации, с одной стороны, и профессионального общения (информирования), с другой.

Подводя некоторый итог сказанному, подчеркнем еще раз введенные нами основные типологические различия. В духовных коммуникациях вида «информирование» и «популяризация» понимание сообщений строится на основе готовых, уже сложившихся, формах мышления и его регулятивных основаниях. При этом в случае информирования имеется тождество или по меньшей мере существенное сходство, «подогнанность», этих оснований у отправителя и получателя сообщений, а в случае популяризации – принципиальное несходство. Это несходство, однако, не предполагает каких-либо серьезных изменений в данной области, а преодолевается за счет адаптации сообщений к возможностям восприятия, характеризующих их получателя. На этой установке базируется в общем-то вся нормативная регуляция трансляции знаний в сфере популяризации.

Существенное различие регулятивных оснований мышления взаимодействующих субъектов имеет место также и в случае обучения. Несходство здесь, как и в предыдущем примере, – обязательный признак. Но то, что отличает обучение (основной вид трансляции научных знаний в сфере специального образования) и является вместе с тем его главной и наиболее трудной проблемой – это формирование и развитие тех структур сознания, которые обеспечивают понимание сообщений, отвечающих нормам и идеалам соответствующей профессиональной деятельности. Простая передача новой информации, характерная для общения специалистов, или передача адаптированных, упрощенных сообщений без каких-либо дополнительных существенных условий их дальнейшей трансформации и применения, как это свойственно популяризации, могут иметь место в реальных процессах обучения, однако для этого типа коммуникаций они не являются ни обязательными, ни определяющими.

Вместе с тем подобного рода «вкрапления» могут выполнять известную служебную роль в плане решения общей проблемы специального образования, и это придает им, помимо прочего, известный

«налет» необходимости. На этой почве, в частности, сложился, как представляется, распространенный взгляд на образование и обучение как на процессы передачи специальных знаний. При этом само понятие знания, как правило, употребляется здесь недифференцированно. Что естественным образом приводит к тому, что знание по сути сводится к предметным образованиям сознания. А это, в свою очередь, приводит к неправильному – или, скажем так, весьма одностороннему – пониманию сущности образовательных процессов. Нечто подобное можно сказать и относительно появления признаков, характерных для обучения, в коммуникациях типа «информирование» и «популяризация». Элементы «обучения» могут возникать в силу разных обстоятельств в рамках как того, так и другого.

Последние замечания обращают также к проблеме соотношения предложенной теоретической конструкции и ее основных понятий с эмпирической, наблюдаемой реальностью. Представленные типы культурной трансляции научных знаний, конечно же, не являются в прямом смысле описаниями определенных сфер действительности. Последняя всегда намного разнообразнее как по своим качествам, так и в плане характерных для нее состояний или модификаций, и она едва ли может быть сведена к каким-либо односложным, «акцентированным» моделям. Используемые здесь понятия – прежде всего идеализации, полученные не столько в качестве обобщений, основанных на систематическом опытным изучении, сколько – выведенные и сконструированные на базе достаточно общих допущений, касающихся внешних целевых и функциональных заданностей, характерных в той или иной мере для межсубъектных отношений в сфере науки и ряда других, связанных с нею отраслей культуры. Другими словами, не сама деятельность, так как она осуществляется, а анализ воспроизводящихся обстоятельств, в которых она происходит и которые являются, в общем-то, только одним из детерминирующих ее факторов, служат в данном случае основой для построения определенной типологии и проведения методологически значимых различий. Вместе с тем такой подход (в этом – его преимущество) позволяет ставить и решать проблемы нормативно. Это значит, что речь здесь может идти уже не о том, каковы на деле существующие способы трансляции знаний и связанные с ними формы деятельности и что, скажем, в тех или иных случаях обо всем этом думают действующие субъекты коммуникаций, а о том, какими эти способы трансляции знаний должны быть и на что они прежде всего должны быть ориентированы. Схематизированное содержание этих ориентаций

раскрывает сущность интересующих нас процессов, при этом совершенно независимо от того, в каких формах они осознаются или как-то иначе фиксируются в тех или иных реальных процессах общения. В результате формулируются модели-описания некоторых идеальных типов. Использование такого рода идеализированных представлений имеет, по меньшей мере, два очевидных преимущества.

Во-первых, они дают возможность определить, когда тот или иной процесс осуществляется эффективно и даже известным образом оценить степень этой эффективности. Так, опираясь на разработанную выше типологию, можно говорить о действительной эффективности некоторого образовательного процесса, связанного с подготовкой или даже переподготовкой специалистов, если его результатом является определенный положительный сдвиг в формировании регулярных оснований мышления тех, кто учится. Хотя, в то же время сам этот сдвиг может трактоваться по-разному: в одних случаях, это закрепление какого-то элемента регулятивных оснований, в иных – появление инноваций в этой области, замещение одних элементов другими, рационализация их и т. п. Однако, если такого рода изменений нет или они недостаточно существенны, то это свидетельствует о том, что данный процесс и связанная с ним деятельность, хотя и осуществляются в рамках образовательного института и номинально ставят перед собой образовательные задачи (иначе говоря, обладают некоторыми внешними признаками обучения), уже, можно сказать, потеряли методологически значимую специфику обучения, и, по существу, являются уже чем-то иным. Этим иным могут быть либо популяризация, образовательный эффект которой в плане формирования профессионализма невелик, либо информирование. Если имеет место последнее, то это уже может означать, что образовательный процесс в известном пункте достиг своей главной цели: ученик стал специалистом, и дальнейшее его обучение не имеет смысла. В целом же в рамках определения подобного рода эффективности речь всегда будет идти в основном о некотором приближении к определенному идеальному типу, к так или иначе понимаемой «чистой» сущности известного процесса. Или же об отдалении от него. Хотя сами эти «приближение» и «отдаление» могут здесь рассматриваться по-разному.

Во-вторых, использование такого рода моделей позволяет обоснованно судить о том, в каких случаях фиксируемые отклонения от них или появление каких-то «инородных» элементов в составе релевантных коммуникаций являются оправданными и каким-то образом

способствуют достижению их основных целей, а в каких нет, и их следует относить к случайностям или даже к аномалиям.

Иллюстрацией оправданности и даже необходимости появления такого рода элементов может служить профессиональное общение ученых в периоды так называемых научных революций [2]. Тематика общения в этих условиях значительно расширяется, и в ней заметную роль начинают играть обсуждения философских и методологических проблем научного познания, логики научного исследования, особенностей природы изучаемой реальности и т. п. Главная цель этих обсуждений – разработка и освоение инноваций, относящихся к методологической компоненте профессионального сознания. В подобных случаях общение ученых приобретает черты, характерные для обучения и составляющие специфику его методологической организации. И хотя все это вполне оправдывается сложившимися обстоятельствами, общие задачи интеллектуального взаимодействия остаются прежними – способствовать прогрессу научного знания. Иначе говоря, речь здесь, как обычно, идет о решении учеными их профессиональных (производственных) проблем. Трансформация же регулятивных оснований мышления субъектов коммуникации оказывается здесь не главной и окончательной, как это имеет место в обучении, а вспомогательной задачей. Последнее свидетельствует о некоторых методологически значимых отличиях этой разновидности интеллектуальных коммуникаций в сфере науки от аналогичных процессов в образовании. Но вместе с тем нельзя не отметить и наличие здесь существенного сходства. В качестве примера случайных и аномальных отклонений от идеального типа коммуникаций можно привести явление, не так уж и редко встречающееся на практике в сфере специального образования. В известных случаях в технологии учебного взаимодействия начинают преобладать интеллектуальные установки, специфичные для популяризации. Внешне организованный на этих основаниях учебный процесс может выглядеть достаточно эффективно: студенты внимательно слушают, преподаватель «блестяще» читает лекции и т. п. Однако вместе с тем преобладание признаков, характерных для популяризации, может быть и указанием на известного рода деградацию учебного процесса, поскольку здесь по сути происходит подмена одного типа коммуникации другим. Такая подмена может происходить не только в рамках устного общения, но и касаться, в том числе, и учебных текстов. К этому приводит, к примеру, чрезмерное стремление авторов учебных пособий к внешней занятости и удобовоспринимаемости создаваемых ими письменных дискурсов.

### Список использованной литературы

1. Коммуникация в современной науке.– М.: Прогресс, 1976.– 438 с.
2. Кун Т. Структура научных революций.– М.: Прогресс, 1975.– 289 с.
3. Леута О. Н. Ю. М. Лотман о трех функциях текста // Вопросы философии.– М., 2002.– № 11.– С. 165–173.
4. Моль А. Социодинамика культуры.– М.: Прогресс, 1973.– 406 с.
5. Ополев В. Т. Мышление, культура и пространство intersubjectivity // Актуальні проблеми духовності: зб.наукових праць.– Вип.9.– Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008.– С. 48–59.
6. Петров М. К. Язык, знак, культура.– М.: Наука, 1991.– 328 с.
7. Степин В. С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция.– М.: Прогресс-традиция, 2000.– 743 с.

**Віктор Ополев**

### ОСНОВНІ ТИПИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТРАНСЛЯЦІЇ НАУКОВИХ ЗНАТЬ

*У статті за методологічними підставами виділяються три види трансляції наукових знань: інформування, навчання, популяризація. Показано деякі можливості застосування даної типології.*

**Ключові слова:** комунікація, інформування, навчання, популяризація.

**Victor Opolev**

### THE MAIN TYPES OF SOCIO-CULTURAL TRANSLATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

*Intellectual communications tied with scientific knowledge are considered in the article. According to the author, three main types of the communications of modern culture are allocated. Appointment or functions of each of these types form the basis for differentiation. In article they are designated as «informing», «promoting» and «training». Each of them has own «canon» for drawing up and perception of messages and for answering texts corresponding to them – special and scientific, popular and educational. The characteristic of three types of communications is given. At the same time the main attention is paid to methodological aspects – those which define their efficiency. The proposal conception is applicable also to many other types of transferring of special knowledge, which demands special preparation and qualification.*

### References

1. Kommunikacija v sovremennoj nauke (1976) [Communication in modern science]. Moscow, Progress, 438 p.

2. Kun T. (1975) Struktura nauchnyh revoljucij [Strukture of scientific revolutions] *Moscow, Progress*, 289 p.
3. Leuta O. N. (2002) Ju. M. Lotman o treh funkcijah teksta [Yu. M. Lotman about three functions of the text], *Voprosy filosofii. Moscow*, № 11, pp. 165–173.
4. Mol' A. (1973) Sociodinamika kul'tury [Sociodynamics of culture] *Moscow, Progress*, – 406 p.
5. Opolev V. T. (2008) Myshlenie, kul'tura i prostranstvo intersubektivnosti [Thinking, culture and space of intersubjectivity], *Aktual'ni problemi duhovnosti: zb.naukovih prac'*, vip.9. *Krivij Rig, Vidavnichij dim*, pp. 48–59.
6. Petrov M. K. (1991) Jazyk, znak, kul'tura [Language, sign, culture] *Moscow, Nauka*, 328 p.
7. Stepin V. S. (2000) Teoreticheskoe znanie: Struktura, istoricheskaja jevoljucija [Theoretical knowledge: Structure, historical evolution]. *Moscow, Progress-tradicija*, 743 p.