
ПОЛИС

4'97

Политические
Исследования

Научный и культурно-просветительский журнал

Издается с 1991 г.

Выходит 6 раз в год

№ 4 (40) 1997

Читайте
в следующих
номерах:

Протолиберализм: автономия
личности и гражданское общество

Что такое "русская религиозность"?

Учредители:	ИНСТИТУТ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПОЛИТОЛОГИИ РАН, МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, НЕКОММЕРЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО "РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА "ПОЛИС" ("ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ")"
Редсовет:	Г.Г.ВОДОЛАЗОВ, С.Ф.ГОНЧАРЕНКО, И.М.КЛЯМКИН, Б.И.КОВАЛЬ, Н.Н.МОИСЕЕВ, И.К.ПАНТИН, В.В.РЯБОВ, Т.Т.ТИМОФЕЕВ, И.И.ХАЛЕЕВА
Редакционная коллегия:	И.К.ПАНТИН, Т.А.АЛЕКСЕЕВА, Ю.А.ВАСИЛЬЧУК, К.С.ГАДЖИЕВ, А.А.ГАЛКИН, Л.А.ГАЛКИНА, Л.А.ГОРДОН, Ю.А.ЖИЛИН, В.М.ИВАНОВ, М.В.ИЛЬИН, Б.Г.КАПУСТИН, И.Б.ЛЕВИН, Л.Л.ЛИСЮТКИНА, А.Ю.МЕЛЬВИЛЬ, Н.П.ПИЩУЛИН, А.М.САЛМИН, Е.В.СЕМЕНОВ, В.В.СМИРНОВ, А.К.СОРОКИН, Ю.А.СУХАРЕВ, Л.Ф.ШЕВЦОВА, Т.В.ШМАЧКОВА
Политический директор:	И.К.ПАНТИН
Генеральный директор:	М.В.ИЛЬИН
Шеф-редактор:	Т.В.ШМАЧКОВА
Редакция:	Г.А.АБРАМОВ, А.В.БЕЛОКРЫЛЬЦЕВА (ответственный секретарь), Л.А.ГАЛКИНА, Н.А.ГАЯМОВА, О.В.ЗЕЛИК, Л.Н.КУЗНЕЦОВА, Б.В.МЕЖУЕВ, Е.В.МИХАЙЛОВА, О.Г.НАГОРНЯК, С.С.СЕРГЕЕВА, А.Л.СИДОРОВ

За разрешением на перепечатку или перевод опубликованных в журнале материалов обращаться в Редакцию.

Страницы журнала открыты для дискуссионных материалов, поэтому его содержание не обязательно отражает точку зрения Учредителей и Редакции.

© "Полис" ("Политические исследования"), 1997

ПОЛИС

4 97

СОДЕРЖАНИЕ

Представляю номер	4
ПРОБЛЕМЫ И СУЖДЕНИЯ	
Р. Инглхарт. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества	6
В.Б.Пастухов. Конец посткоммунизма	33
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОЛИТОЛОГА: ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ	
Г.В.Голосов. Поведение избирателей в России: теоретические перспективы и результаты региональных выборов	44
В.П.Горяинов. Динамика и прогнозирование рейтинга доверия политическим лидерам России	57
ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС	
М.В.Ильин. Умножение идеологий, или Проблема "переводимости" политического сознания	78
И.Г.Яковенко. Прошлое и настоящее России: имперский идеал и национальный интерес	88
ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ	
А.Е.Чучин-Русов. Политика как макрофеномен культуры	97
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ СООБЩЕСТВО	
С.А.Ушакин. "Мультикультурализм" по-русски, или О возможности педагогики постмодерна в России	117
В.Я.Гельман. Создавая правила игры: российское избирательное законодательство переходного периода	125
И.Г.Тарусина. Элитисты и плюралисты в современной политической теории (Историографический экскурс)	148
КАФЕДРА	
А.И.Соловьев. Конфликты в государственно-административной сфере (Раздел учебника)	154
В.Г.Гельбрас. Китай в восточной политике России (Суждения и оценки) (1)	166
А.Г.Глинчикова. Образование подключается к рынку	174
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
В.К.Коломиец. Грамши: актуальное наследие	185
Содержание на английском языке	191

"МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ" ПО-РУССКИ, ИЛИ О ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНА В РОССИИ

С.А. Ушакин

Тезис о возможности *педагогики постмодерна* в России, да и вообще в мире может, на первый взгляд, показаться если не лишенным смысла в целом, то уж, по крайней мере, в отечественных условиях — наверняка. Действительно, о жизнеспособности подобного симбиоза заставляет задуматься как "природа" самого постмодернизма, так и те цели, которые, собственно, определяют сущность образования как социального процесса и института.

Если постмодернизм — в качестве философского течения и практики — есть не что иное, как неустанное и бескомпромиссное низложение всех и всяческих норм, иерархий и стандартов, вызванное стремлением "показать", "проявить" идеологические/эпистемологические "метанарративы, определяющие развитие нашей деятельности" (1, с. 616), то ему едва ли найдется место в стенах институтов, призванных эти самые нормы (и метанарративы) внедрять.

Более того, казалось бы, именно сейчас, когда Россия наконец-то получила возможность вернуться к своим "забытым ценностям" и "поруганным идеалам", любые попытки поставить под сомнение необходимость этого "возврата", обосновать допустимость и целесообразность "многообразия локальных и случайно оформившихся истин" (2, с. 24), а следовательно, и этических принципов, иначе как кощунственными не назовешь. Мне думается, что полный "возврат" все-таки невозможен: новый храм Христа Спасителя неизбежно будет напоминать и о соборе, который разрушили, и о дворце Советов, который не построили, и о бассейне "Москва"... Так что по какому бы пути ни пошло развитие отечественной педагогики, ее прошлое участие в формировании и стабилизации тоталитарного режима, значит, и "генетическая" связь между ними, еще долго будут отбрасывать тень на возможные инновации и проекты в области образования.

Само содержание понятия "мультикультурализм", или поликультурализм, широко используемого в современной западной постколониальной, феминистской и постмодернистской литературе, отражает тот факт, что культура как институт (например, культура "американская", "русская", "украинская" и т.д.) даже в рамках одного общества далека от однородности. Ее "бесшовность", "чистота", "каноничность" есть не что иное, как результат вполне конкретных действий по институционализации данной "однородности", в основном — посредством искоренения всего якобы лишнего. Диктат "стиля", "метода", "направления" в итоге объясняется одним принципом, ставшим характерным для нашего понимания культуры, — ее *целостностью*. Другими словами — ее тотальностью. "Говорить" о культуре, "обучать" культуре, "исследовать" культуру прежде всего означает понимать то, о чем говорить, чему обучать и что исследовать можно, и что — нельзя. То есть предполагается ценностный, связанный с разнообразными интересами, выбор метода воспроизведения "реальности".

Именно на этот "релятивистский", относительный смысл понятия "культура", обусловленный существующими социальными структурами, и обращает пристальное внимание постмодернизм, точнее — на стремление конкретной версии "культу-

УШАКИН Сергей Александрович, кандидат политических наук, преподаватель кафедры политологии Санкт-Петербургского государственного университета, докторант факультета образования Университета провинции Альберта (Эдмонт), Канада.

ры” к эстетическому, политическому, социальному господству. Как заметил американский философ образования С. Шапиро, приоритет того или иного дискурса — т.е. той или иной вербальной/образной версии реальности — определяется вовсе не его “внутренним характером” или “истинностью”, а тем, как эта конкретная версия реальности организует наше восприятие и понимание мира. И каждая подобная версия тесно увязана с господством той или иной [социальной] группы” (3).

Осознание наличия этого властного компонента у *всеобщих* стандартов, сформированных конкретной культурой, и позволяет педагогике постмодерна в качестве одной из основных своих задач считать “необходимость потенциального ухода... от тех структур, которые определяют, что именно относится к основной культуре, а что — к ее периферии” (4, с. 226); а эти структуры, помимо всего прочего, определяют и фиксируют не только социальное “значение”, но и социальную “ценность” индивида.

Стремление к пересмотру, изменению, расширению пределов сложившихся понятий и практик в самом образовании привело, например, одного из крупнейших современных теоретиков американской педагогики, Г. Жиру, к концепции “педагогика границ” (4, с. 246) — такой образовательной политики, которая позволяет услышать голоса всех тех, кто был вытеснен за границы *общекультурного* пространства.

Насколько подобного рода “расширение границ” допустимо в условиях России? Уместна ли сама концепция педагогики “мультикультурализма” — педагогики различий и различений, педагогики “полифонической”, или многотональной (5) в отечественных условиях?

Дебаты о педагогике “мультикультурализма”, активно идущие в современной западной философии и практике образования, как справедливо замечает американская исследовательница К. Элстон, пока достигли только одного результата: единодушного согласия в том, что “единого, связанного и всех удовлетворяющего значения (теоретического и/или практического) мультикультуральное образование иметь не может” (6). Недавняя дискуссия на страницах “*Educational Researcher*”, журнала Американской исследовательской ассоциации в области образования (AERA), наглядно показала, что такое образование в США, во-первых, зачастую отождествляется с образованием антирасистским (см. 7), а во-вторых, важнейшими целями видит выявление образа “настоящего американца” 1990-х годов и передачу сложившегося видения Америки — при помощи школьной программы и массовой культуры — будущим поколениям (см. полемику: 8, с. 25). В данной трактовке “педагогика мультикультурализма” по преимуществу призвана реализовать задачи, традиционно решавшиеся в рамках так наз. гражданского/патриотического воспитания.

Не имея возражений против подобного подхода в целом, все же я хотел бы отметить существование и других, более всеобъемлющих концепций “полифонической” педагогики, которые, на мой взгляд, могут найти свое применение в российском образовании. Речь идет о концепциях, акцентирующих не столько необходимость расширить круг образовательных возможностей для всех этнических и культурных “меньшинств”, сколько необходимость *вообще* раздвинуть рамки данных возможностей, и благодаря этому актуализировать, например, такие аспекты индивидуальной жизни, как пол, класс, религия, физические и умственные особенности и т.д. для того, чтобы осознать: личность, в принципе, и ученик, в частности, вряд ли могут быть внеисторичными, “лишенными социального контекста” автономными индивидами (9).

Подобный подход, таким образом, дает шанс перейти от этнографического анализа культуры к анализу культурной политики. Это помогло бы учителям и ученикам определять стратегию собственного сопротивления доминирующим силам. В докладе “Образование для всех”, подготовленном для английского парламента комитетом по изучению положения с образованием детей — стоялцев из групп этнических меньшинств, так, например, определялись задачи, стоящие перед сегодняшней педагогикой: [в процессе образования] “школьники должны не только получить знания и навыки, дающие им возможность плодотворно участвовать в дальнейшем

развитии британского общества, но и приобрести способность самостоятельно определять свою собственную идентичность, невзирая на существующие и навязываемые им стереотипы по поводу их “места” в этом обществе” (10, с. 316-317).

* * *

Насколько постсоветская педагогика готова к признанию подобного “плюрализма идентичностей” в рамках традиционной школы, да и просвещения в целом? Критична ли она в отношении существующих правил общежития? Насколько она способна обучить своих учеников тому, как противостоять традициям социального “клиширования” и маргинализации тех личностей, которые не подпадают под стереотипы? Ответ зависит от нашей готовности распознать, наконец, какие структурные иерархии и оппозиции мы воспроизводим в процессе “обучения культуре”.

Прежде чем обратиться к примерам из сложившейся педагогической практики, видимо, необходимо напомнить о тех аспектах понятия “постмодернизм”, которые наиболее существенны для раскрытия рассматриваемой темы. Как известно, термины “*постмодерн*” и “*постмодернизм*” изначально возникли в сфере теории и истории изобразительного искусства и архитектуры. Английский искусствовед Б. Тейлор, например, право авторства на термин “постмодернизм” связывает с двумя исследователями: историком искусства Лео Стейнбергом и историком архитектуры Чарльзом Дженксом (11, с. 41-42)*. Термин был введен для концептуализации ситуации в западном искусстве конца 60 — начала 70-х годов, которая разительно отличалась от всех предыдущих этапов (см. 13). Например, применительно к зодчеству отличия заключались в том, что на смену проектированию зданий, функционально рассчитанных на изменение поведения и привычек их обитателей, пришла архитектура, пытающаяся найти *свое* место в уже сложившемся распорядке и устое жизни. Парадигма “коррекции потребителя” уступила место парадигме “симбиоза”, или, пользуясь терминологией М. Бахтина, “монологовое”, замкнутое в себе, существование публики и архитектуры (архитекторов) сменил их оживленный “диалог”.

С точки зрения педагогической практики, диалогичность образовательного процесса может быть рассмотрена, по меньшей мере, двояко: во-первых, в связи с ролью диалога в становлении и формировании личности, и во-вторых, с позиции значения диалога для формирования общекультурного (и общеполитического) пространства, позволяющего выявить имеющиеся “разноречие”, “разноязычие” и “индивидуальную разноголосицу” (14).

Кратко остановлюсь на “роли личности” в постмодернистском диалоге. В отличие от традиционных онтологических схем, с их упором на автономию и изолированность “субъекта воли и действия”, приобретающего свою суверенность либо благодаря способности к рациональной деятельности, либо в результате экзистенциального/религиозного прозрения (15), постмодернизм справедливо замечает, что “разум не дан от рождения” (16), что формы и способы существования индивида предопределены наличными социальными условиями и институтами. Индивид не в состоянии их изменить — будь то правила грамматики или дорожного движения — и вынужден им следовать некритически. Какова генеалогия норм и традиций, каким образом они формируют необходимых им “субъектов воли и действия”, какова роль в процессе “воспитания” личности элементов из структуры отношений власти — т.е. подчинения, наказания и поощрения? Или, обобщая, при помощи каких механизмов участники возможного диалога делятся на зрителей и оратора — кто должен замолчать для того, чтобы взаимная беседа стала речью одного?

Социальный детерминизм постмодерновой парадигмы, безусловно, сближает ее с хорошо знакомым марксистским подходом, в рамках которого “бытие определяет сознание”. Однако есть и различия, которые пока позволяют постмодернизму избе-

* Уже упоминавшийся В. Раст (1) дает несколько иную родословную термина (см. также: 12).

гать ортодоксальности марксизма: ведь и “бытие”, и “сознание” подверглись значительным изменениям. Структура бытия в постмодерне определяется по преимуществу не производственной функцией индивида, а его потребительским выбором (см., напр.: 17) — т.е. тем разнообразием материальных, виртуальных, духовных и т.п. ценностей, которые не только доступны, но и активно реализуются индивидом в его повседневной жизни. Подобное “потребительство” как процесс, однако, не в состоянии “содержательно” наполнить деятельность индивида. Более того, в условиях плюрализма рынков информационных, бытовых и прочих товаров и услуг становится невозможным выделение главного, устойчивого и долговременного фактора, определяющего параметры “сознания”. Из “совокупности производственных отношений” личность превращается в “совокупность отношений”, которые строго не детерминированы, — значит, всякий раз она обретает свою “сущность” заново. Неизменяемость как принципиальная характеристика личности уступает место фрагментарности, подвижности, “летучести” (см. 15; 18). “Структура личности”, таким образом, подобна мозаике, составленной из множества впрямую несвязанных и несогласованных элементов, видимость единства которых создается за счет телесной и языковой целостности индивида. Разумеется, стремление к такой “дисперсии личности” — не самоцель (иначе “самоцелью” можно было бы назвать и полный распад личности), а обусловлено прежде всего осознанием того, что классовые, национальные, религиозные, гендерные и другие ее характеристики не в состоянии по отдельности ни адекватно отразить все многообразие личности, ни выдать себя за “смыслообразующий центр”, регулирующий развитие индивида. Это “средоточие” личности фокусируется всякий раз по-разному в зависимости от конкретных отношений, обстоятельств и контекста, в которых оказывается индивид, — будь то учитель или ученик.

Другое принципиальное расхождение постмодернизма и марксизма связано с их позицией относительно роли бессознательного в формировании и функционировании сознания. Если бессознательное является необходимой частью жизнедеятельности личности, если оно непрерывно модифицирует характер, направленность и формы “рационального” поведения, то по каким причинам сложилось иерархическое неравенство отношений между “бесспокойно позитивным” рациональным и не менее “безусловно негативным” эмоциональным? С чем/кем связана боязнь “потерять контроль” над своими чувствами, а точнее — порой безуспешное стремление любой ценой удержаться во власти этого контроля? Как считает З. Бауман, стремление “увековечить” социальный порядок, тенденция воспринимать любую случайность и непредвиденность как помеху во многом выросли из убеждения в уязвимости, изменчивости, беспочвенности существующих социальных нормативов (см. 19).

Равным образом и в педагогике попытки выстраивать логически безупречные модели обучения обречены на провал прежде всего потому, что явления и процессы, сделавшие возможным появление подобных “логических” систем, так и остались необъясненными. Например: что лежит в основе стремления к “овладению” знаниями? отображением каких подавленных эмоций педагога является навязывание “школьной дисциплины”? чем объясняется долговечность иерархической системы оценки работы школьников?, и т.д. Новое акцентирование подобных вопросов, когда ставится под сомнение не столько конкретная практика, сколько традиционная версия педагогической мотивации, обусловлено пониманием того, что любое знание частично не столько из-за его содержательной неполноты, сколько по причинам его непроясненной генеалогии и невнимания к тем скрытым “смыслопорождающим” механизмам, которые, собственно, и делают как знание, так и обучение возможными (2, с. 75-81). А без прояснения этих вопросов и/или раскрытия упомянутых механизмов планируемый результат станет, скорее, исключением, чем правилом.

То, что бессознательное (помня Ж. Лакана), как и само сознание, имеет языковую природу, т.е. совпадает со структурой речевой практики индивида (см. 20), и, следовательно, ориентировано на собеседника, лишь подтверждает идею, что личность есть продукт диалога, вернее — самого диалогического процесса, с его неров-

ным течением, паузами, невнятиями и оговорками. Единственной альтернативой диалогу здесь выступает лишь нарциссизм монолога, а такая позиция — недалеко видна, односторонне-механистична и неизбежно агрессивна.

В педагогическом дискурсе “диалогический” режим образования заключается не столько в признании равноценности его участников (представляющих, допустим, различные религиозные, возрастные, половые и т.д. ценности), сколько в осознании их взаимодополняемости и взаимообусловленности: личность учителя в процессе обучения равно испытывает изменения, как и личности его/ее учеников. Различия в их опыте, социальном происхождении и культурной биографии превращают обучение из простого “потребления” базовой модели, предложенной учителем, в многоаспектный процесс взаимного формирования (21, с. 3) его участников.

Скептицизм и недоверие со стороны постмодернизма, в целом, и “педагогические границы”, в частности, в отношении любых “общепринятых” устоев, эталонов или нормативов обусловлены, прежде всего, их тесной связью с политикой маргинализации, т.е. постепенного и целенаправленного вытеснения на периферию социального (политического, культурного, образовательного и т.д.) пространства всего не отвечающего по тем или иным критериям установленным кем-то стандартам. То, что подобные “стандарты” не имеют ничего общего с “законами природы”, к которым они апеллируют, хорошо показал в своих работах М. Фуко (см. 22).

Концепция “педагогических границ” акцентирует внимание на трех типах социальной маргинализации, достигаемой в ходе образования, по критериям: умственного и физического состояния; пола; национальности.

Примером подобной маргинализации с помощью образования может служить (у нас и на Западе) так наз. специализированное обучение, или обучение умственно отсталых и “физически неполноценных” детей. Система приоритетов, установленная в нашей стране в советские времена и ориентированная на воспроизводство и эффективное использование “трудовых ресурсов”, привела к тому, что вся инфраструктура общества была организована таким образом, что присутствие в ней “нетрудоспособного” населения казалось незаметным. Практика “обучения на дому” и система “специалитетов” — лишь аспекты более общей политики сегрегации инвалидов.

В советской политике маргинализации “нетрудоспособных” специфическая героизация в процессе обучения таких исторических фигур, как Н. Островский и А. Маресьев, подчеркивала их исключительность, нетипичность для повседневной жизни, что во многом способствовало выведению за пределы широкого обсуждения самой проблемы обустройства в обществе людей с разным уровнем физического и/или интеллектуального развития. Безусловно, система образования сыграла далеко не главную роль в формировании стереотипа восприятия “физически/умственно недоразвитых/неполноценных: лишь с недавних времен техническое обеспечение возможности совместного обучения со “здоровыми”, например в США, стало результатом соответствующих законодательного акта и финансовых затрат.

Формирование гендерных стереотипов может служить другим примером политики маргинализации. Согласно теории постмодернизма, пол как социальная категория, т.е. как совокупность исторически сложившихся моделей поведения, не является ни природно обусловленной, ни исторически неизбежной. Например, Б. Ллойд и Дж. Дювин в своей книге “Гендерные идентичности и образование”, делают следующий вывод: “Хотя сексуальное поведение и использует определенные биологические структуры, сама организация сексуальной жизни есть продукт культуры; продукт, основанный на сложившихся социальных обычаях, отражающихся в индивидуальном опыте человека, который, в свою очередь, влияет на выбор партнеров, объектов, места, времени, частоты и т.п. сексуальной активности” (23). Социальные роли, возникающие в определенные исторические периоды, призваны обеспечить достижение вполне конкретных целей. Наше отношение к этим ролям как к “естественным” и безальтернативным демонстрирует прочность сложившегося распределения (патриархальной) власти, которая заинтересована в сохранении существующего положения. Например, отсутствие в отечественных курсах по российской и

зарубежной истории сколько-нибудь существенного отражения роли женщины, вернее — *взгляда* женщины на события, в совокупности с курсом по истории русской (преимущественно мужской)* литературы, способствовали формированию заданного стереотипа восприятия поведения и роли женщины в нашем обществе — как, в основном, объекта, приобретающего способность к действию только и исключительно в результате воздействия мужчины. Одной из форм подобной политики репрезентации, по-видимому, является и процесс эстетизации женского образа (“чистейшей прелести чистейший образец”), в ходе которого “смысл” образа женщины проявляется лишь благодаря присутствию зрителя, как правило, мужчины. “Война и мир” Л. Толстого, разумеется, — один из лучших примеров такого рода. Другие, не менее яркие (хотя и не столь однозначные), иллюстрации дают русские народные сказки. Обычное противопоставление: Василиса Прекрасная — Иван-царевич, конечно же, не случайно. Не исключено, правда, что и “Василиса” может быть “царевной-лягушкой”, например, опять же обретающей “человеческую сущность” благодаря воздействию героя. Вряд ли нужно говорить о том, что оборотной стороной данной “эстетизации” и/или трактовки женщины как “объекта” любого процесса является сегодняшнее отсутствие общественной реакции на проблемы вовсе не “эстетичные” — например, по поводу высоких показателей абортов среди девушек-подростков или пренебрежение к мерам по профилактике безопасного секса: “страдать” — по определению — должен “объект”. Гораздо более серьезно то, что отсутствие современного сексуального образования продолжает закреплять сложившиеся еще во времена “Домостроя” половую иерархию и сценарии полового поведения. (“Жена добрая, трудолюбивая, молчаливая — венец своему мужу”). А такое распределение гендерных ролей тормозит движение общества в целом.

В своей работе “Осколки стекла. Детское чтение и письмо за пределами гендерных идентичностей” австралийская исследовательница Б. Дэвис (24) показала, что преодолеть заданность культурных стереотипов можно только посредством вовлечения учеников в процесс “деконструктивного” чтения — т.е. в процесс анализа и вскрытия многочисленных смысловых “слоев” и “перспектив”, определяющих каждую конкретную ситуацию (см. также: 25). В качестве практического метода Дэвис предлагает сочинение историй и/или сказок, основанных как на использовании традиционных персонажей, действующих в “перевернутых” сюжетных обстоятельствах, так и на создании новых, как бы альтернативных, сюжетов с двойным или многовариантным финалами (24, с. 187-197). Основная цель подобной деконструкции, разумеется, состоит не в глобальном переустройстве и не в простой смене одних стереотипов другими, а скорее — в стремлении избавить школьников от чувства вины за неспособность уместиться на “прокрустовом ложе” существующих нормативов, согласиться с искусственными мерками и, естественно, в стимулировании их критического отношения к любым “всеобщим”, тотальным ценностям.

“Критическое мышление” вообще является базовым для “педагогика границ”, в частности, для ее концепции “гражданского участия”. В уже упоминавшемся докладе спецкомитета английского парламента концепция “гражданского участия” трактуется следующим образом: “Поощряя стремление учеников к анализу того, как именно и кем конкретно реализуются властные полномочия на различных уровнях нашего общества, как распределяются средства, как вырабатывается и реализуется политика, как принимаются решения, как разрешаются конфликты, мы тем самым помогаем им поставить под сомнение сложившуюся ситуацию, бросить ей вызов...” (10, с. 334). Политика “полифонии” и культура “диалога”, акцентирующие многосторонность и неоднозначность политического, культурного или социального процесса, — безусловно, важнейшие средства для становления критического мышления. Поскольку “процесс маргинализации является основным по отношению к процессу

* Например, среди “Примерных вопросов” для выпускного экзамена по литературе (11-й класс средней школы, 1993-94 уч. год) только два имели отношение к женским образам: “Героини пьес А.Н.Островского “Гроза”, “Бесприданница”, “Снегурочка”; “Женские образы в романе Л.Толстого “Война и мир”.

формирования господствующей культуры” (4, с. 237), то в нашей стране естественно связывать падение интереса к политическому участию у школьников (как и у населения в целом) с невозможностью найти *собственную* форму такого участия в предложенных обстоятельствах или — говоря иначе — в условиях монополизации политического и культурного пространства. На мой взгляд, причиной политической апатии, с одной стороны, и довольно выраженных расизма и ксенофобии — с другой, является также и сложившаяся традиция обучения отечественной истории.

Доминирующая трактовка центростремительного характера развития России, практически полное отсутствие иных, внестоличных, интерпретаций фактически сводят историю всех ее земель к *краеведению*, т.е. к положению исторического “довеска” к главным (как правило, московским) событиям. В результате образование само лишает личность интереса и мотиваций к сколько-нибудь активным и целенаправленным попыткам изменить *собственное* положение посредством *собственных* усилий — ведь все главное происходит где-то вдали и недостижимо для ее воздействия.

Констатируя дефекты современного образования, следовало бы при этом помнить, что суть педагогики постмодерна, да и политики мультикультурализма в целом, состоит не в том, чтобы внести побольше разнородных элементов в курс “общей” истории, а в том, чтобы научиться видеть этот “курс” с возможно большего числа позиций. Так, распад Советского Союза с точки зрения крымских татар, представителей “новых русских” или, допустим, сотрудников какого-либо института РАН будет, несомненно, описан по-разному. Главное в этом процессе создания (и обучения) коллективной истории — избавиться от стремления выявить “единственно правильную” версию.

* * *

Исходный пафос концепции “мультикультурализма” направлен, в основном, на раскрытие культурного разнообразия как источника развития и межкультурного обогащения. Анализ асимметрии национальных культур, их иерархического соотношения и художественной “неравноценности” привел к пониманию того, что дилемму “культура или культуры” нельзя свести ни к веротерпимости, ни к проблеме многообразия. Ее сущность — политического свойства, а не эстетического или этногеографического, и потому определяется такими структурными явлениями, как “культурный” и “эпистемологический” империализм с преобладающими в его парадигме “универсальными” моделями — будь то сеть кинопроката, система образования или структуры знания, наук и исследовательской деятельности.

Политика мультикультурализма проявляется и на не менее важном микроуровне в отношениях между учителем и учеником. Стремление услышать того, чей “голос” заглушен или сорван, позволит найти факты культурной/политической дискриминации там, где их ожидают меньше всего: часто подобная дискриминация — не столько результат “отсутствия голоса”, сколько следствие “отсутствия слуха”.

Тем самым и мультикультурализм, в целом, и “педагогика границ”, в частности, позволяют задуматься о ценностях и устремлениях, обусловивших наши действия, побуждают “локализовать повседневный учебный процесс в рамках более широкого образовательного контекста” (26), напоминая о возможностях, которые мы — вольно или невольно — отвергли и продолжаем отвергать. Как пишет Р. Неперуд: “Выбор становится возможным только тогда, когда есть готовность увидеть альтернативу... Учителя могут либо осознать политический смысл сделанного ими выбора, либо действовать на основе молчаливо воспринятых установок, ограничивающих спектр возможных решений” (21, с. 1).

“Педагогика альтернатив” (27) не устает задавать себе (и окружающим) один и тот же вопрос — “о происхождении аксиом” (28) и стереотипов. На него, конечно,

не может быть ответа, универсального для всех поликультурных сообществ, но от этого он не становится менее важным.

Даже частичное восприятие концепции диалога и взаимосвязанности культур позволяет если не отнести окончательно к разряду устаревших известную отечественную практику отождествления столичной, патриархальной, этнически и экономически однородной версии культуры с русской/российской культурой, то, по крайней мере, значительно подорвать основу ее господства. Были бы воля к такому диалогу, умение его вести...

1. Rust V. Postmodernism and Its Comparative Education Implications. — *"Comparative Education Review"*, 1991, Vol. 32, N 4.
2. Usher R., Edwards R. *Postmodernism and Education*. L., 1994.
3. Shapiro S. Postmodern Dilemmas. — Kohli W. (ed.) *Critical Conversation in Philosophy of Education*. N. Y., 1995, p. 300.
4. Giroux H. Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. — Giroux H. (ed.). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Albany, 1991.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. М., 1978, с. 338.
6. Alston K. The Difference We Make: Philosophy of Education and the Tower of Babel. — Kohli W. (ed.) *Critical Conversation in Philosophy of Education*. N. Y., 1995, p. 280.
7. Cornbleth C., Waugh D. The Great Speckled Bird: Education Policy-in-the-Making. — *"Educational Researcher"*, 1993, Vol. 22, № 7.
8. Honig B. et al. An Exchange of Views on "The Great Speckled Bird". — *"Educational Researcher"*, 1995, Vol. 24, N 6.
9. Grurgeon E., Woods P. *Educating All: Multicultural Perspectives in the Primary School*. L., 1990, p. 214.
10. *Education for all: the Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. L., 1985.
11. Talor B. *Modernism. Post-Modernism. Realism a Critical Perspective for Art*. Hampshire, 1987.
12. Hassan I. Postface 1982: Toward a Concept of Postmodernism. — Hassan I. *The Dismemberment Of Orpheus; Toward a Postmodern Literature*. Madison, 1982.
13. Jencks Ch. *Late-Modern Architecture and Other Essays*. L., 1980, p.6; Steinberg L. *Other Criteria: Confrontations With the Twentieth Century Art*. N. Y., 1972, p. 91.
14. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М., 1975, с. 76.
15. Kellner D. Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities. — Lash S., Friedman J. (eds.) *Modernity and Identity*. Oxford; 1992, p. 142-143.
16. Lyotard J. *The Postmodern Explained? Correspondence, 1982-1985*. Minneapolis, 1993, p. 100.
17. Bourdieu P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge-N.Y., 1977.
18. Moore S. Getting a Bit of the Other: the Pimps of Postmodernism. — Chapman R., Rutherford J. (eds.) *Male Order: Unwrapping Masculinity*. L., 1988.
19. Bauman Z. *Intimations of Postmodernity*. N.Y., 1992.
20. Lacan J. *Ecrits: a Selection*. L., 1977, p. 49.
21. Neperud R. Transition in Art Education: a Search for Meaning. — Neperud R. (ed.) *Context, Content, and Community In Art Education: Beyond Postmodernism*. N.Y., 1995, p. 3.
22. Foucault M. *The History of Sexuality. An Introduction*. Vol. 1. N.Y., 1990.
23. Lloyd B., Duveen G. *Gender Identities and Education: the Impact of Starting School*. Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 18.
24. Davies B. *Shar of Glass. Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. ST Leonards, 1993.
25. Helly D. Doing History Today. — Zalk S., Gordon-Kelter J. (eds.) *Revolution In Knowledge: Feminism in the Social Science*. Oxford, 1992, p. 137.
26. Hoyle E. Professionalization and Deprofessionalization in Education. — Hoyle E., Meggary J. (eds.) *Professional Development of Teachers*. L., 1980, p. 43.
27. Sharp R. Varieties of Peace Education. — *Apocalypse No. An Australian Guide to the Arms Race and Peace Movement*. Sydney, 1986, p. 264.
28. Шестов И. *Апофеоз беспощадности. опыт адогматического мышления*. Париж, 1971, с. 17.