

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Теоретические
вопросы
образования

Хрестоматия

Часть 3

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

**МИНСК
БГУ
2016**

УДК 378

С о с т а в и т е л и :

А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова

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

Р е ц е н з е н т ы :

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

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

ISBN 978-985-566-331-8.

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

УДК 378

ISBN 978-985-566-331-8

© БГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

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

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Задача подготовки учебной литературы для высшей школы представляет собой сложную область в организации высшего образования. Она расположена на перекрестке нескольких силовых линий образовательного поля, где целевые ориентиры характеризуются одновременным присутствием разных, из различных источников и находящихся зачастую в неоднозначных отношениях целевых приоритетов; педагогическими технологиями и степенью их интегрированности в учебный процесс; профессиональными предпочтениями педагогического состава вуза; готовностью (в том числе в форме читательской компетентности) учебной аудитории к работе с теми или иными вариантами учебных текстов; образовательными отношениями, складывающимися в определенных учебных ситуациях, а также рядом других. Наполняя потенциально возможным содержанием каждый из перечисленных компонентов и моделируя отношения между ними, автор (составитель) учебного издания определяет способ его организации. Ниже мы несколько проясним, как решался этот вопрос в отношении данной книги.

Настоящее издание продолжает начатую в 2013 году серию публикаций переводов работ исследователей образования, предназначенную для более полной ориентации отечественных преподавателей высшей школы, в первую очередь начинающих свой педагогический путь, в области современной эдукативистики. В первом выпуске принципом отбора текстов послужила идея теоретического и дисциплинарного многообразия, само же издание рассматривалось как место встречи принципиально отличных способов квалификации и конституирования образовательной проблематики. Во втором выпуске представленные тексты объединены общей теоретико-методологической позицией авторов.

Что касается третьей части, которая предлагается вниманию читателя, то отобранные для нее тексты могут быть увидены как объединяемые типом работы, выполняемым авторами в адрес современного образования, который получил название «критическая педагогика». Выводя за скобки своего анализа традиционную дидактическую проблематику высшей школы, но одновременно удерживая ее как одну из тем, критическая педагогика осуществляет новую разметку образовательного поля таким образом, чтобы его объекты утратили свои привычные очертания, но не перестали быть

опознаваемыми. Предоставляя возможность читателю узнавать и не узнавать себя в описании, достигать «мерцающего» понимания происходящего, тексты критической педагогики стремятся освободить место для возникновения – рядом, поверх, помимо – других текстов, коротких и обрывочных или последовательных и развернутых, вовлекая читателя в процесс конструирования высказывания об образовании.

Еще одним объединяющим принципом для предлагаемых читателю текстов является их «географо-языковое» единство: все они написаны польскими исследователями польского образования. Нам как составителям показалось важным представить белорусскому читателю пример культурологической, теоретико-методологической и методической самоидентификации национальной системы образования, которая проходит сложный путь становления через удержание границы между интеграцией и аутентификацией.

В определении последовательности текстов мы придерживались знакомого способа «от общего к частному»: первыми представлены тексты, которые задают максимально широкий горизонт для обсуждения образовательной проблематики, далее следуют работы, отражающие результаты конкретных эмпирических исследований. Некоторым отступлением от указанной логики являются тексты Барбары Яблоньска («Критический анализ дискурса: теоретико-методологическая рефлексия») и Катажины Стемплевска-Жакович («Концепция нарративной идентичности: от истории жизни до диалогического «Я»). Их включение в издание продиктовано непосредственно «дидактическими» резонами: они могут быть увидены как «вспомогательные» тексты, предлагающие теоретический и методический инструментарий работы с текстами «основными».

Мы надеемся, что настоящее издание, как и его предшественники, послужит обогащению и развитию белорусской педагогической мысли.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СЕМИОЗИС (ОТ ПЕРЕВОДЧИКА)

Полонников Александр

Гуманитарная миссия образования во многом определяется его посреднической функцией, положением между индивидом и культурой, занимая которое образование не только производит селекцию всегда качественно и количественно избыточного культурного материала, но и обеспечивает его бесперебойную трансляцию вступающим в жизнь поколениям. Отобранный и структурированный определенным образом материал составляет то, что принято называть «содержанием образования». Контент последнего часто аранжирован методически, включая в себя также способ передачи, который должен соответствовать характеру предназначенных к трансмиссии культурных значений. Содержательно-методическое единство находит свое выражение в конструкции учебных ситуаций, где, собственно, и происходит присвоение значимого культурного опыта и правил его применения.

Главной особенностью учебных ситуаций является, во-первых, их миметический характер, связанный с тем, что образовательные значения функционируют как модели жизненных реалий, но не сами реалии, а во-вторых, трансграничность моделируемых условий, покоящаяся на вере в то, что предложенные к усвоению знания применимы к более широкому классу жизненных ситуаций, чем те, которые создаются в образовательных обстоятельствах. Несоответствие продуктов образования и общественных ожиданий вызывает критику педагогических систем, что нередко ведет к их реформированию.

Работа образования была бы невозможна без наличия вложенной в нее системы мотивов, присваиваемых участникам учебного взаимодействия. Учебная мотивация, как правило, обеспечивается посредством экстраполяции в образовательные условия значений будущего. В университете это будущее чаще всего обозначается категориями профессионализма. Осуществимость такого рода проекций для функционирования образования принципиального значения не имеет. Для реализации мотивирующей функции будущего более значима конвенция участников образовательных отношений по поводу действительности этих потребностных состояний, того,

ради чего они вступают в учебное взаимодействие. Коммуникативные ставки, способные интегрировать и интендировать сообщества, Пьер Бурдьё называл *illusio*. «Это влечение, *libido scientifica*, иллюзио, [есть] вера не только в ставки, но в саму игру. Игра должна стоить свеч и приносить радость» [8, р. 102–103]. С этой точки зрения образовательные изменения невозможны без смены социальных аттитюдов или *illusio*.

Следует заметить, что ориентация на потребностное состояние выступает важнейшим конститутивом не только позиции педагога, но и позиции учащегося. Установление отношений с будущим не исключает рационального обоснования, но в реальной учебной ситуации чаще всего реализуется посредством доверия, причем не столько ее участнику-педагогу, сколько самому образованию. Студенты, конечно, могут предполагать, что тот или иной отдельный преподаватель блефует, но допустить, что все образование симулирует свою связь с будущим, им, как правило, не по силам.

Здесь нам необходимо сделать небольшое пояснение. Оно связано с различием типов миметических ситуаций образования. Первый тип симуляции или условности, о которой мы писали выше, использует в своем устройстве идею следа (репрезентации). «Репрезентация исходит из принципа эквивалентности реального и некоего “представляющего” это реальное знака (даже если эта эквивалентность утопическая, это фундаментальная аксиома)» [1, с. 12]. Таково, кстати, принятое в классической лингвистике понимание отношения означающего и означаемого. Между ними существует связь соответствия, согласно которой знак призван замещать (дублировать, отражать) замещаемую реальность. Критика образования часто использует идею преодоления репрезентативных несоответствий для санации учебных ситуаций. На репрезентативной базе, к слову сказать, и строится сегодня идеология обучения на моделях, например, квази-профессионального (контекстного) обучения³⁵, активно применяемая в высшей школе. Считается, что некорректное применение знаков либо маскирует, либо искажает значимые для приобретения профессии или саморазвития предметы. «Хорошее»

³⁵ Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда [2, с. 44].

образование в этом случае то, которое преодолет искажающие реальность смещения, элиминирует «плохую» имитацию.

Другой тип симуляции отказывает знаку в репрезентативной функции. Означающее лишь симулирует присутствие означаемого, маскируя его отсутствие [1, с. 12]. Любая попытка обнаружения «того-что-есть-на-самом-деле» здесь обречена на провал. Исследователь, пытающийся обнаружить значимое для него соответствие, обнаруживает виртуальные объекты, распадающиеся при приближении поисковой оптики на бегущие строчки двоичного кода. Именно в этом направлении все чаще развивается имагинативная (проектная и инновационная) работа в культуре, апеллирующая к тому, чего нет, но должно быть. В отношении этого типа симуляции неприменимы критерии эмпирической адекватности, поскольку эмпирическое существование моделей есть знаковое существование. Здесь не работают различия истинного и ложного, воображаемого и реального. В то же время и этот тип симуляции, задающий определенные рамки образовательному семиогенезу, не затрагивая существо учебных ситуаций, лишь корректирует принимаемую участниками взаимодействия условность.

Третий тип симуляции «не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, являясь своим собственным симулякром в чистом виде» [1, с. 12]. Эта форма имитации не отсылает ни к чему, она самореферентна. И если, как заметил Ж. Бодрийяр, предшествующие формы симуляции могут скрывать от нас истину, то последний вид имитации действует как истина, скрывающая, что ее нет. Ситуация симуляции третьего типа все чаще проявляется в современном образовании. Ее симптомами выступают: потеря эквивалентности дипломов, выступающих свидетельством самих себя, опустошение учебного взаимодействия, представляющего как «сговор между теми, кто учит, и теми, кого обучают» [1, с. 204]; «педагогический инцест», которым стремятся подменить собой утраченный обмен научной деятельностью и знаниями [1]. И как пишет опять же Бодрийяр, университет становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”» [1, с. 12].

Все три формы симуляции, наслаиваясь друг на друга и интерферируя друг с другом, создают крайне сложную и противоречивую

ситуацию семиозиса образовательных ситуаций. Ее источником являются не чьи-то злонамеренные действия или дефицит рациональности участников педагогического взаимодействия. Условием возникновения этих обстоятельств выступает системный эффект действия множества анонимных сил, их прецессия³⁶, вызывающая имплозию³⁷ образовательной реальности, что субъективно переживается ее участниками как ситуация бессмыслицы, абсурда. С этой точки зрения фиксируемое повсеместно падение качества и престижа образования вызывается не одним источником, например инструментальной недостаточностью педагогических работников или леностью студентов, а соотносится с активностью превращенных форм³⁸, порывающих с внутренней и внешней локализацией инстанций действия, соединяющих виртуальное и реальное, процессуальное и дискретное, инверсирующих значения и способы их связи со знаковыми формами, что в своей совокупности создает беспрецедентную исследовательскую и практическую ситуацию в университетском образовании.

Выявление типа обусловливания образовательных отношений, определяющих режим реализации учебных ситуаций, предполагает специфическую методологическую организацию педагогических изысканий. Эта специфика связана прежде всего с особенностями изучаемого предмета – системного отношения, эмпирические проявления которого не имеют прямого референциального выражения, что оборачивается необходимостью сложной интерпретативной работы по разглаживанию «складок»³⁹ реальности, включению выделенных

³⁶ Прецессия – термин Ж. Бодрийяра, означающий смещение порядков дискурса, эксцентричное и часто непредсказуемое смещение фактора власти.

³⁷ Имплозия – взрыв, направленный внутрь.

³⁸ Превращенная форма – продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего на определенном уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями [5, с. 316].

³⁹ «Складка – а не точка, которая всегда представляет собой не часть, а только оконечность линии – и является единицей материи, самым малым элементом лабиринта. Поэтому части материи суть массы и агрегаты, корреляты эластичной силы сжатия. И выходит, что разгибание не является противоположностью сгибания, но следует за складкой до следующей складки» [4, с. 12].

элементов в новые формы связей, открывающих новые возможности понимания, суждения и действия. На деле это означает, что исследователь оказывается связанным главным образом с анализом условий формирования учебных ситуаций, которые в данном случае и выступают семантическим тождеством образовательных агрегаций. То есть исследователь имеет дело с системными эффектами, не сводимыми к эмпирическим соответствиям и суммам.

Методологическая организация исследования сообразуется и с новым качеством присутствия аналитика в изучаемом им опыте. Речь идет не столько о том, чтобы, в соответствии с идеалами постнеклассической рациональности, сделать видимыми действующие «за спиной ученого»⁴⁰ и управляющие его восприятием факторы, сколько о том, чтобы обнаружить аналитическую позицию как производную от сложившихся в образовательном взаимодействии условий (связанную не с опытом или историей отношений, а с обстоятельствами текущей коммуникации), погружение в которые позволяет осуществлять работу, дифференцирующую учебную ситуацию, а значит, и обнаруживать в коммуникативных проявлениях «складки» образовательной реальности, дисперсию и динамику коммуникативной власти, направленность образовательного процесса.

В то же время позиция исследователя нетождественна изучаемой им ситуации, хотя и не внеположена ей. Задача ученого состоит не просто в том, чтобы наблюдать текущее состояние образовательных отношений, а в реализации проявляющего ситуацию присутствия. Последнее связано с автоматизмами образования, устойчивыми формами его воспроизводства и типизирующими восприятие наблюдателя эффектами. Образование как системный объект не является эмпирическим феноменом. Чтобы сделать его видимым, необходимо действовать таким образом, чтобы побудить привычное течение образовательной жизни к проявлению, активной манифестации своих порядков, объективации конституирующих учебные ситуации условий. В образовательное функционирование сле-

⁴⁰ С развиваемой здесь точки зрения не существует чистого сознания ученого, поскольку исследователь входит в научный процесс с определенным багажом. Его мысли и преконцептуализации становятся интеллектуальным фоном производимых категоризаций, тайным знанием, скрытыми основаниями, которые не удастся сгладить и которые часто оперируют в ходе исследования «за нашей спиной» [9, р. 85].

дует внести некий дефект, затруднение, блокирующее автоматизм педагогического воспроизводства, производящее его торможение и возмущение. Внимание (и действия) исследователя в этом случае сосредотачивается не на участниках учебной коммуникации, их психологических или физиологических состояниях, а на динамике условий взаимодействия, целостных состояний образовательных ситуаций. Последние «живут» в образовании, в способах обращения речи и молчания, письма и чтения, поведенческих актах и формах социальной идентификации, хотя и приобретают смысл только в ситуационном контексте, который формируется не без их участия.

В той мере, в какой в образовательном взаимодействии посредством исследовательской интервенции обнаруживают себя моменты стабильности, напряжения, коммуникативной конфликтности, исследовательская позиция приобретает свое содержательное наполнение и поисковую определенность. С этой точки зрения, жесткая целевая установка классической науки, в том числе и требование наличия структурированного методологического каркаса, вступает в противоречие с задачами изучения системных отношений образования, вызывающим к открытой исследовательской позиции, способной к самодеструкции по мере достижения возникших в изменчивом (и изменяемом) взаимодействии целей. Цель не предшествует исследованию, а выступает как его преходящий и изменяющийся момент. Сложность образовательной реальности может провоцировать одновременное появление и нескольких исследовательских целей, и даже целевой конфликт, критерии разрешения которого формируются в ходе оценки аналитиком образовательных перспектив.

Реализация отмеченных методологических условий обращает исследователя к поиску средств объективации системных эффектов, возникающих в образовательном взаимодействии. Общая логика их поиска в рассматриваемом случае опирается на известное теоретическое положение, согласно которому образовательное функционирование всегда семиотически опосредовано. В историческом плане исследователи выделяют три формы такого рода опосредования: устная речь, письменный (печатный) текст и визуальное сообщение⁴¹, каждая из которых стремится к абсолютному

⁴¹ Развивая идеи Г. М. Маклюэна о семиотическом опосредовании отношений индивида и мира, польский социолог культуры Т. Шкудлярек использует, например, следующую различающую терминологию: оральные посредники, текстуальные и визуальные [11, с. 76].

медиаторному статусу. В этом самоутверждении они соперничают с соседствующими символическими формами за территориальное господство, используя для этого ресурс диффамации оппонента. Так, например, по наблюдениям польского социолога Т. Шкудлярка, текстоцентрированная культура, доминировавшая долгое время в образовании, сегодня, защищая свой порядок, представляет современный визуализированный медиамир «в виде истории деградации человека, угрозы индивидуализации и стремления к свободе» [11, с. 75]. Смену культурных посредников можно трактовать как культурную инновацию. Швейцарский исследователь Л. Геллер, вслед за У. Митчеллом, говорит о ней как об «изобразительном повороте» ("pictorial turn"), в ходе которого «грамматологическая модель культуры (где основа – письмо) сменилась «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [3, с. 51]. Сущность изобразительного поворота акцентирует бельгийский культуролог А.-И. Лазер. Происходящие культурные изменения стремятся «разорвать порочный круг вековой литературно-философской традиции, прикрепленной к саморепрезентации, ...фотография, кино и медиа могут стать новой сферой самофигурации, объединения расходящихся образов себя». Исследователь говорит о новой «герменевтике кадра, которая, скорее всего, заменит логоцентрическое господство литературы с одновременным признанием интермедиальной напряженности» [10].

Наличие этих и некоторых других «сильных» утверждений относительно иконического поворота в культуре позволяет предположить существование некоего его автоматизма, обладающего тотальным действием и своего рода вездесущностью, способностью самим своим прикосновением изменять сущность затронутых предметов. С этой точки зрения и утверждение в образовании иконических форм может происходить как бы естественным образом, несомненно новыми техническими устройствами и связанным с ними программным обеспечением. История образования для такого рода надежд дает не так уж много оснований. Утверждение современного статуса печатной книги (кодекса) заняло, после открытия И. Гуттенберга, несколько столетий. «Революция в чтении», связанная с интеграцией книжной культуры во все сферы общественной жизни, датируется историком культуры Р. Шартье лишь XVIII веком [6, с. 31]. Успех происходящей сегодня иконической революции во многом обусловлен теми практиками образа, которые реализует современный университет.

Таким образом, вопрос о ситуации в образовании в целом и университетском в частности становится центральным для ее гуманитарной рецепции. В представленных в хрестоматии текстах, репрезентирующих современную педагогическую мысль Польши, ситуации и производятся, и существенно разнятся. Это, однако, не мешает нам объединить все эти работы как действующие в едином ключе. Речь идет о разработке польскими учеными малоизвестной у нас в Беларуси так называемой «критической педагогики», которая, хочется думать, давно прошла стадию становления и плодотворно действует в отношении обновления польского образования.

Основным предметом исследований критических педагогов⁴², таких как Г. Жиру (H. Girou), П. Макларен (P.L. McLaren), И. Иллич (I. Illich), С. Ароновиц (S. Aronowitz) и др., выступают не столько проблемы в современном образовании, сколько само образование, подлежащее как ключевая проблема современности. Т. Шкудлярек, представленный в настоящей хрестоматии многими работами, замечает, что стратегия критической педагогики в современной Польше определяется «идентификацией такого рода проблем, их языковой артикуляцией и анализом, созданием гипотез их разрешения и пробами верификации в практике» [12, с. 483]. Вопрос о становлении и развитии критической педагогики в Беларуси мы оставляем открытым.

От себя еще добавим, что образовательные изменения не являются фигурой провозглашения критических педагогов, а буквально реализуются ими. Буквально в этом случае не метафора и не двусмысленное определение. Буквальностью здесь кодируется особое отношение с языком и текстом, создаваемое критическими сочинениями. В данном плане критические педагоги следуют за известным указанием американского философа Р. Рорти, согласно которому прогресс гуманитарного знания связан прежде всего с изменениями дискурса, разработкой и внедрением «полезных метафор» [7, с. 30]. Произведения критических педагогов буквально «взрывают» устойчивый образовательный тезаурус, подвешивают привычку чтения, вызывают к жизни новые понимания, суждения и связанные с ними действия. Но это одновременно означает и большие сложности в чтении этих работ, требующих от читателя

⁴² Иногда в печати критическая педагогика выступает под именами «радикальная педагогика» и «антипедагогика».

значительного усилия. Образовательный акт (усилие) оказывается встроенным в порядок взаимодействия читателя и текста, открывая ему возможность быть другим, несовпадающим с собой прежним.

Но не в этом ли и заключается главный смысл современного образования?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция / пер. с фр. А. Качалова. М. : ПОСТУМ, 2015.
2. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–49.
3. *Геллер Л.* Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте: сб. ст. / сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. М. : Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.
4. *Делез Ж.* Складка. Лейбниц и барокко / пер. с фр. Б. М. Скуратова. М. : Логос, 1997.
5. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию... / сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. М. : Прогресс, 1990.
6. *Шартье Р.* Письменная культура и общество / пер. с фр. и послесл. И. К. Стаф. М. : Новое издательство, 2006.
7. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность / пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М. : Русское феноменологическое общество, 1996.
8. *Bourdieu P.* Autonomie et droit d'entrée // Science de la science et réflexivité. Paris : Raison d'agir, 2001. P. 91–109.
9. *Clarke A.* Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks : Sage, 2005.
10. *Lazar A.-I.* The Autobiography Between Text and Image. Doctoral Thesis [Electronic resource]. Mode of access: https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAM&url=http%3A%2F%2F193.231.20.119%2Fdoctorat2Fteza%2Ffisier%2F1135&ei=FgPBVNGpHtjbau_AgogC&usg=AFQjCNG3q-6XBGqphbJiEX7j8q6D0nXU3oQ&sig2=pwhWxhIx5BbbMNjNdzMdgA&bvm=bv.83829542,d.d2s/
11. *Szkudliarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków : Impuls, 2009.
12. *Szkudlarek T.* Po co nam dziś pedagogika krytyczna? // Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej / H. A. Girou, L. Witkowski. Kraków : Impuls, 2010. S. 479–487.

КУЛЬТУРА, ИДЕНТИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ: МЕРЦАНИЕ ЗНАЧЕНИЙ⁴³

Мелосик Збышко, Шкудлярек Томаш

Направляя на меня невидимые антенны, специально расставляя ловушки (словарный состав произведений, характер его референций, степень занимательности и т. п.), текст тем самым меня избирает...

Можно ли объективировать (превратить в объекты) все существующие в мире диалекты, а самому при этом не укрыться в одном из них так, чтобы все прочие говоры оказались предметом простого изображения, пересказа?

Ведь давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен [6; 32; 76].

1. ВСТУПЛЕНИЕ: И КТО ЭТО ГОВОРИТ?

Мы сказочники. Мы любим рассказывать. Любим, когда нас слушают с широко разверстыми ушами, глазами и ртом. Кто не желал бы рассказывать сказку без конца? Иногда мы свои сказки записываем. Напечатанное слово становится тогда для нас СЛОВОМ и нам кажется, что мы пребываем в вечности. Становимся АВТОРАМИ. В западной культуре понятие «автор» приобрело метафизический статус. Как в академической дискуссии, так и в обыденном знании автор стоит «за» спиной, а его взгляд и перо имеют метафизическую силу. Автор – это то лицо, которое обладает даром преодоления жизни и действительности, имеет доступ к скрытому смыслу (как посредством рафинированного исследовательского метода, так и путем озарения/интуиции). Создается даже впечатление, что, по мнению многих, автор выступает высшим авторитетом в области дефиниции того, какой «является» реальность (право диагноза), какой она «станет» (право прогноза) и, наконец, какой «должна быть» (право определения границ). В последнем случае этим правом авторы нередко злоупотребляют. Авторство

⁴³ *Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków : Impuls, 2009.*

Перевод с польского А. А. Полонникова.

текста тождественно ситуации авторства мира. Можно припомнить авторов законов, повлиявших на истребление целых этнических групп, законов, внедрявшихся в жизнь путем публичного печатного оглашения. Можно припомнить поэзию, воплощенную в жизнь на Балканах.

В действительности большинство авторов может позволить себе решиться осчастливить неавторов лишь в плане «вдохновения». Грезя о смене реальности, обычно предлагают более или менее обоснованные версии или теории, касающиеся «конца света» или «начала новой эры». Стремятся при этом приобрести статус метафизика/метанарратора, окруженного группой последователей (либо, что чаще всего, поклонников). При этом верят, что их слова, идеи, красные строки, главы, произведения имеют окончательный характер и что люди, читатели впишут в них свои биографии. В реальной практике, однако, чаще всего печатное слово живет своей собственной жизнью. Это читатель «приспосабливает» нарратив автора к своим мечтам и фантазиям. Это он, читая и интерпретируя, всегда пишет текст заново. Читатель и время словом и делом придают новое, а иногда и противоположное интенциям автора значение. Текст включается в полностью новый социальный контекст и в результате оказывается «о чем-то другом», первоначальная же наррация (столь важная для автора) становится малозначащей. Текст в своей социальной циркуляции вступает в «цикл интертекстуальности». Текст в интеракции с миллионами других текстов неустанно обновляется. Он всегда «не определен» (хорошей метафорой могут послужить здесь морские волны, каждая из которых может быть интерпретирована как текст и не может быть изолирована от других волн/текстов). Текст «убивает» автора.

Предположение о том, что не существует привилегированного прочтения какого-либо текста, и каждый способ интерпретации является одинаково правомочным, легло в основу тезиса о «смерти Автора». С этой точки зрения автор является ничего не значащим дополнением к написанному им тексту. Читатель перестает быть «связанным» с целью «определенного» способа чтения. Смерть Автора равнозначна рождению читателя как автора.

Несмотря на инфляцию авторитета и статуса автора в современной культуре (равно как и на наблюдаемое из года в год радикальное увеличение количества печатных и визуальных сообщений), искушение СЛОВОМ является для автора необычайно сильным. Он

рискует быть плохо понятым, неверно интерпретированным, переинтерпретированным. Но еще чаще ему грозит игнорирование, когда эффект многолетней работы бессильно лежит на полках книжных магазинов. Между тем каждый, кто пишет, желает этого риска. Нет ничего удивительного в том, что гений становится гением тогда, когда его так называют. Мы выставляем себя со всякими смешными странностями и амбициями напоказ, с надеждой вслушиваясь в данные нам имена – в приданное нам *значение*⁴⁴.

Но печатное слово имеет и свое драматическое измерение. Напечатанное слово окончательно, его невозможно изменить. Оно неизменно, твердо, определено. Автор может тысячекратно изменить свои взгляды, но напечатанное слово изменить не может. Оно свидетельствует «за» или «против» него в зависимости от времени и обстоятельств. Оно привлекается в качестве аргумента (мелкие заметки, написанные в официальных партийных газетах в пятидесятые годы молодыми фельетонистами, сегодня разрушают их блистательные политические карьеры). Поэтому писатели иногда годами оттачивают абзацы, переделывают отдельные фрагменты, переписывают их, вымарывают. Возможно, именно поэтому так трудно отправить в издательство машинописный вариант или дискету. Так трудно написать магическое выражение «конец». Возникает ощущение чего-то непоправимого, того, что ход событий нами не управляем.

Достижения современной электроники и телекоммуникаций помогают автору в его творческих усилиях. Вспоминаю, как лет десять тому назад, когда я писал свои тексты на пишущей машинке, терпеливо переписывая в очередной раз «неудачные страницы», а компьютер мне даже не снился, прочел одно интервью с А. Тоффлером. Он рассказывал о своей работе на ноутбуке, об интеллектуальных навыках, которые открывают возможности компьютера. Я был тогда поражен, а с другой стороны – твердо уверен в том, что у меня никогда не будет таких шансов. Однако, к счастью, все оказалось иначе. Работа с компьютером предлагает неограниченные возможности для переработки текста. Но даже и в этом случае в определенный момент следует дело «закрывать». Может быть, именно поэтому ученые очень часто отказываются от публикации своих текстов. Они просто размещают их в интернете, получая возможность постоянного обращения к ним для внесения изменений.

⁴⁴ Курсив авторов (прим. пер.).

Благодаря этому их повесть никогда не кончается. Они принимают также факт того, что их слово никогда не станет СЛОВОМ. Более того, они должны считаться также с тем фактом, что их слово будет дополнено, переименовано, переписано непредвиденным образом многими, кто получит к нему доступ. В этом случае отношения писателя и читателя превращаются в открытую интеракцию. Эта повесть никогда не кончается, даже в том случае, если «первый автор» потерял к ней интерес.

Данная книга стала выражением авторской мечты о бесконечном повествовании, завершение которого следует как можно дольше оттягивать. Она также в определенной степени апеллирует к современной идее интертекстуальности. Мы пробовали создавать и писать ее именно интертекстуальным способом. Текст (или фрагменты), подготовленный одним из авторов, посылался на дискете другому, который его изменял и расширял (иногда болезненно сокращал), по-другому расставлял акценты, а иногда протаптывал нарративные тропинки в новые стороны. Затем дискета возвращалась к первому автору, который вновь основательно вторгся в текст (сейчас, например, когда я вношу (мы вносим) существенные изменения в первичные фрагменты, прошло несколько месяцев с того времени, как я читал их в последний раз, я уже стал другим, я читаю и пишу его заново). Таким образом, мы вступаем во взаимодействие с собой. Ни один фрагмент данного текста не принадлежит одному автору. Автор здесь удвоен (или радикальная версия – у текста нет автора). «Несовременность» этого пути создания текста проявляется, с одной стороны, в его «постсовременности» (отказ от авторства, написание текста исключительно на экране), в электронной машинерии коммуникации, открывающей такие пути создания фабул, которые ранее были свойственны литературной культуре. Эта книжка в большей степени напоминает свободное повествование: в ней много цитат, многократных повторов, видоизмененных при каждом обращении, что, согласно нашему намерению, обеспечивает ее гибкость, противостоящую давлению печатного станка.

Как пишет Умберто Эко, каждая книга имеет «образцового», виртуального читателя, фиктивного адресата, который задан в тексте и к коммуникативной компетенции которого она адресована [28]. Невозможно писать иначе, как держа в уме адресат. Мы также убеждены, что невозможно писать для конкретного адресата (из этого ничего хорошего не получается). Поэтому пишут, предполагая

существование кого-то, кто знает, «что нужно» спеть, стремятся упредить того, кто в состоянии вычитать «свое» из «моего» текста (или, что чаще, не будет идеализировать «мое» из «моего» текста), способен интерпретировать или хотя бы пересказать написанное. Эта книжка, Виртуальный Читатель, предлагает Тебе нечто большее, чем сопутствие Виртуального Автора. Ее автор не существовал до ее написания и не существует вне этого текста. Он возникал и исчезал в ходе письма. Для Виртуального Автора это очень интересный опыт. Ему давно было известно из самых разных книжек, что локальность субъекта высказывания является очень проблемной темой. Автор ускользает от самого себя и скрывается где-то между Гдыней и Познанью, может быть, в Иновроцлаве. (Где я был, там меня уж нет.) Книга вписывается в теорию интертекстуальности, придавая ей всякий раз конкретное измерение, однако вписывается с трудом. Постепенно материализуясь, она придает летучей интертекстуальности раздражающее измерение конкретности...

Для определенных фрагментов текста точками роста были отдельные части ранее написанных статей и книжек. Так, например, фрагмент об «эпистемологии музея» был напечатан в своей предварительной (и существенно расширенной) версии в первом разделе книги Збышка Мелосика «Идентичность, тело и власть. Тексты культуры как педагогические (кон)тексты» [58]. Другие мелкие фрагменты, связанные со статусом теории, были напечатаны в книге этого же автора «Постмодернистские контroversии образования» [57]. Строки, посвященные анализу современной конфронтации с Исламом, имели место в более раннем тексте З. Мелосика «Постсовременность: между глобализмом, американизацией и фундаментализмом», опубликованном в «Форуме Просвещения» [56]. Описанная в этой книге «постсовременная идентичность» в своей первой версии была еще ранее опубликована в одной из работ в книге, вышедшей под редакцией З. Мелосика и К. Пшышчыпковско-го «Гражданское воспитание: теоретическое, сравнительное и эмпирическое исследование» [59]. В свою очередь Томаш Шкудлярек опубликовал ранее анализ баумановской концепции свободы, «педагогика текстуральности» и концепции Г. Ульмера в двух книгах: «Знание и свобода в педагогике американского постмодернизма» [81] и «Проблема свободы в постмодернистском образовании» [80].

Размышления об образовании в перспективе культурных исследований появились изначально в статье Т. Шкудлярка «Радикальная

критика, прагматический сдвиг» [77]. Анализ постколониальной литературы и ее стратегии «смещения значений» берет свое начало из доклада, сделанного Т. Шкудлярском на люблинской конференции «Память, место, присутствие» в 1995 г. и опубликованного в материалах этой конференции (с этим же названием) под редакцией Е. Мизиньской и Е. Худзика (Lublin. 1997). Часть этих же материалов попала в доклад конференции «Поляки на пороге III тысячелетия» (Puszczukowo. 1996), опубликованный в специальном издании «Форума Просвещения» («Forum Oświatowy», nr. 12, 1997). В то же время использованные в данной книге фрагменты прежних публикаций существенно преобразованы, поскольку каждый из авторов имел возможность вмешиваться в текст в любом месте. Это происходило довольно часто, без зазрения совести и ограничений.

Очевидно, что совместное написание книги облегчало нам задачу. Наши способы мышления о культуре и образовании существенно друг от друга не отличались. Мы имели сходный антифундаменталистский подход к науке и педагогике. Письмо и издание является для нас обеих формой интеллектуального приключения, а не «миссией» или «осуществлением». (Мое другое я: Первое Я, у меня иногда было ощущение миссии... Что я могу с этим поделать?) Работая над этой книгой, мы открывали самих себя, друг друга и через это — новые пути мышления об окружающей нас действительности. При этом создается впечатление, что наше предположение о возможности интертекстуального письма подтвердилось во время подготовки этого текста. Его написание оказалось прерванным почти на год в связи с «валом иных обязательств». Когда один из нас вновь вернулся к работе, то часто не мог определить, какой фрагмент текста был написан им самим, а какой — «другим я»...

Содержание этой книги касается отношений между сообществом и социальной конструкцией субъектности, наукой о социуме (социальной наукой, педагогикой), а также функций: текстов, их контекстов и интерпретаций. Не совсем ясно, и мы не намерены в это вникать, является ли вторая из упомянутых здесь областей нашего интереса обособленной от третьей или является ее частью. В принципе, если хорошо присмотреться, то окажется, что это не имеет значения. В равной мере наука и литература как «истина» и «фикция» могут иметь влияние на конструирование индивидуальной и социальной идентичности. Эта неясность и связанная с ней неопределенность принадлежности данного текста к одному

из жанров отражена в подтитule одного из разделов книги. К сожалению, мы не смогли написать об этом по-польски так, чтобы эта неясность могла быть ясно выражена. По-английски же это будет звучать так: *The Social, Science, Fiction* (социум, наука, фикция). Или если будет угодно Виртуальному Читателю, то *The Social Science Fiction*. Фикция социальной науки. Социальная научная фикция.

Теперь все перед Тобой. Мы прилагаем к этой книге дискету с текстом (написанном в Word 7.0). Эта дискета «открыта». Интертекстуальность может быть с ее помощью восполнена. Встройся в наш текст, допиши его, измени его, переформи, преобразуй, вычеркни, сделай с ним все что захочешь. Мы не претендуем на «последнее слово». Мы отпускаем этот текст в пространство и время. Возможно, нам удастся избежать завершенности. Мы отдаем себе отчет в том, что «то, что мы пишем сегодня, может быть поставлено под вопрос тем, что появится завтра». И действительно, каждый приведенный нами пример мог утратить свой смысл или приобрести новый к моменту публикации этой книги, ведь эфемерность – часть современной культуры [38; 29].

2. СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ЗАКАТ СОВРЕМЕННОСТИ (THE SOCIAL, SCIENCE, AND FICTION)

Каждая эпоха по-своему удивительна и неповторима. Людям, живущим в ней, чаще всего нет до этого дела. Пространство своей повседневности они считают нормальным и естественным. Эпоха становится ими, а они – эпохой. В результате происшествий и событий, которые с точки зрения потомков или исследователей прошлого необычны или патологичны, для обитателей данного места и времени – вполне естественны. Впрочем, то, что устанавливает контекст событий, создает горизонт понимания, конституируя здравый смысл. Да и кто может его оспорить? Иногда привыкают даже к войне или постоянной угрозе (Ближний Восток). В этом случае дети, выросшие на войне и для войны, становятся боевиками (чьими-то) и на всю жизнь остаются «детьми войны». Мир оказывается для них чем-то ненормальным, поразительным и нежелательным. Иногда целые поколения живут с убеждением в том, что их происхождение, раса или язык дают им право господства над другими (вплоть до их физического истребления). Они возносят свой партикуляризм до «универсального» уровня и воспринимают мир

сквозь призму своих исконных/вечных прав и верят в бесспорные истины. Когда-то женщины, чтобы воплотить социально сконструированный «образ идеального тела», всю жизнь проводили в корсетах, худея в них до крайности. Их же современники редко видели в тех формах существования «истинной женщины» что-то удивительное, то, что является ничем иным, как кристаллизацией культурного невроза, шумихой вокруг социальной роли женщины. Каждая эпоха живет сама в себе независимо от цитат, извлекаемых из прошлого. Она не умеет смотреть на себя из перспективы предыдущей либо будущей эпохи.

Переживанию привычности и естественности жизни, «которая и есть мы», сопутствует некая эпидемия эйфории убеждения в том, что наше время и место станут радикальным переломом в человеческих деяниях, цивилизационных процессах (только для этого, возможно, мы и существуем). Что с нас начнется абсолютно новая эпоха, что «новое начало» начнем мы. Если при этом в данном месте и времени растёт благосостояние, повышается материальный уровень жизни, люди начинают переживать состояние господства над своей жизнью, судьбой, миром и даже вселенной. Они уверены, что будущие цивилизации будут разделены на «до них» и «после них». Они и не подозревают, что уже следующая декада может сменить их убеждения и мечты. Докажем каждому значимость настоящего, перевернем значения, и парадоксальным образом в историю в качестве ее творцов войдут те, кто больше всех уничтожал других: Гитлер, Сталин, Пол Пот, Хусейн... кто следующий?

Современное состояние кажется исключительным потому, быть может, что приближается конец века и тысячелетия. Ощущение «нового начала» (или, скорее, «нового конца») так сильно, что все чаще наша цивилизация определяет себя именем постсовременности. Между тем нельзя сказать, что мы переживаем сегодня эйфорию или состояние свершений. Исключительность нашей эпохи основывается в восприятии людей, как кажется, на чувстве бесперспективности в отношении жизни, мира, а часто и самих себя. Вот уже несколько десятилетий наша жизнь течет в атмосфере временности, в ожидании каких-то фундаментальных перемен, способных перевернуть вверх ногами существующий порядок, либо связана с поиском более или менее «устойчивых» ценностей, с помощью которых нам удастся преодолеть ощущение абсурда существования. Но удивительно то, что происходящие в действительности

изменения не снимают чувства тревожности. Не приносят успокоения. Кажется, что в поколениях, живущих в двадцатом веке, постоянно живет ожидание очередной «внезапной радикальности», которая остановит бег событий, которая со дня на день перевернет биографии индивидов и сообществ. Так, как будто бы человеческая история состояла исключительно из «насильственных преобразований». И действительно, наш век является веком непрерывных интенсивных акций, великих событий и стремительной жизни. Циклы трагедий и надежд, революций и стагнаций, эйфории и депрессии, открытий и катастроф становятся все более короткими. Пульс событий, достижений и поражений бьет все чаще. Человечество живет в перманентном «шоке будущего», одновременно в амоке и мании радикальных перемен. Это его «нормальное» состояние, а случающиеся минуты отдыха ведут не к рефлексии, а, наоборот, вызывают ощущение недостижимости разбегающихся галактик. Поэтому каждую минуту мы думаем о погоне, мчимся вперед, убегаем от настоящего в экстазе настоящего, от любви в экстазе любви, ото лжи в еще более экстатичную ложь [24]. Цивилизация двадцатого века постоянно совершает рывки. Но одновременно создается впечатление того, что, творя свою историю XX века, Запад с упоением играл истеричную роль Касзор(a) Donald(a). Триумфально идя к прогрессу, гримасничая, размахивая надутыми шарами, со смехом вставая после падения с высокого дерева. Сложно найти логику и смысл в его шагах и делах. Трудно обнаружить хоть какую-то цель. Немного смысла добавляют человеческим поступкам идеи «модернизации», «развития» или «прогресса». Они превратились в риторику: на рубеже тысячелетий в мире по-прежнему доминируют проблемы, связанные с выживанием (голод, безработица, незащищенность перед природой). Современная цивилизация разочарована сама собой и как будто отказалась от давней мечты создания «рая на земле». Она оказалась замещенной тысячью конфликтующих между собой идей и идеалов. В результате никогда неизвестно, что «человечеству ударит в голову». При этом кажется, что в двадцатом веке стремление к переменам, развлекательности, ажиотажу, эйфории, потреблению вещей и образов и, прежде всего, к достижению власти стало самодостаточной целью (здесь припоминается печальный лозунг: «Если плывешь “Титаником”, плыви первым классом»).

Такой диагноз подтверждает история двадцатого века. Первая мировая война и разрушение этоса рациональной Европы, бессмысленно

благородствующей в болотных окопах. Российская революция и ложная вера в ложный метанарратив спасения мира. Зверства фашизма и немецкое «бегство от свободы». Вторая мировая война и научное, организованное в мельчайших деталях истребление евреев. Атомная бомба. Раздел мира на две части. Холодная война. Американские колорадские жуки на польских полях. Советский спутник. Деколонизация и африканские мечты о благосостоянии. Смерть Кеннеди и Мартина Кинга. Посадка на Луне. Прыжок через стену, крушение коммунизма и конец раздела мира, а вместе с ним и базовых для Запада моральных критериев, позволявших отличать «*good guys*» от «*bad guys*» («хороших парней» от «плохих парней»). Имплотация колониальных метрополий, всасывание в них многомиллионных масс цветного населения колоний, эксплозия многокультурности. Исламский фундаментализм. Глубокий кризис религии и «электронный костел», торгующий религией, легко усваиваемой, растворимой, дешевой и доступной, красочно оформленной, кое-где мрачноватой, в зависимости от настроений потребителей. Переход из «эпохи производства» в «эпоху потребления», в которой идеология тяжелого труда оказалась замещенной стремлением к бесконечному удовольствию. Многократная компрометация профессиональной политики («*Watergate*» или война «наверху»), которая несколько не уменьшила возбуждение от очередных выборов, а лишь охладила политическую повседневность. Терроризм. Экологический кризис и СПИД. Но и этого мало, стихийное, почти биологическое развитие телекоммуникаций и информационной техники, которые за несколько лет уменьшили планету до размеров деревни. Что еще нас ожидает? Встречи Третьего Уровня? Телепортация? (Это слово было вписано в книгу одним из нас в конце 1996 года; весной 1997 года пресса сообщила о самоубийстве более 20 благополучных калифорнийцев, которые были убеждены, что оно позволит им с помощью интернета достичь ближайшей к нашей планете станции «типа НЛО»). Наводнение богатого Севера бедным Югом? Бессмертие в пробирке? (Тем временем: этот вопрос был поставлен нами перед появлением на свет Dolly, овечки, выведенной из гена другой овцы.) Возникновение третьего и четвертого пола, кто ответит, какого пола Майкл Джексон? Кроме Фиделя Кастро ничего устойчивого и неизменного не осталось. Хотя и Фидель уже как бы немного...

В потоке событий, неожиданных и мгновенных поворотов мир теряет свою реальность. Или, как говорил Бодрийяр, сама реальность

теряет свою реальность, сводится к мерцанию строк на телеэкране. Городской человек в отношении действительного мира стоит перед лицом двух видов сообщений: телевизионных новостей, насыщенных страхом (и страстями) и MTV, с господствующим в нем бесконечным удовольствием. Оба они одинаково нереальны, оба одинаково космически лишены реального места и внетелевизионного опыта. При этом парадоксально, что оба они становятся для миллионов единственной принимаемой реальностью. Наша жизнь неуклонно приобретает гиперреалистический характер, вызванный телесообщением. Становится вторичной экранизацией медиальных первообразов. Калька с кальки, копия с копии. Существование утрачивает свою материальность, мы уже не в состоянии ощущать реальность «саму по себе», разминать в ладонях землю и ощущать пальцами зов миллионов лет. Стремимся к прогрессу в ожидании новой радикальности. Ничему не удивляемся (вчера прочитал в газете, что шестилетний мальчик после просмотра анимационной версии Бэтмана воплотился в своего героя и уверенный в том, что сила воли способна удержать его над землей, прыгнул с третьего этажа; к счастью, после больницы он вернулся домой). Ведь мы все уже видели на экране...

В этом мире наука, вероятно, уже не может быть той же самой, какой была еще пятьдесят лет тому назад. Ученые все так же создают свои теории и проводят эксперименты, публикуются и спорят: однако уже не из-за того, что раньше. Куда-то улетучилась оптимистичная, просветительная, фундаментальная надежда объединения усилий для рациональной перестройки мира и создания «мировой» страны счастья. Исчезло чувство моральной миссии и фаустов порыв одинокой борьбы с тайнами Космоса. Значительная часть ученых «создает знание» для нужд и за деньги корпораций, которые преобразуют пыл исследователей Космоса в производство сковородок, а мечты об открытии тайнств жизни в увеличение времени хранения помидоров. Для социальных наук, этой гордости и надежды современного сообщества, основной областью интересов (и использования) становится торговля: зубной пастой и политическими программами, стиральным порошком и общественной поддержкой военных действий. Социология изучает рынки и мнение, психология исследует менеджеров и улыбчивых стрессоустойчивых продавцов, а педагогика дисциплинирует массы для полусознательного согласия с существующим порядком. Наука утратила свой метафизи-

ческий контекст, она, повторим еще раз, производится как фильм (иногда на границе научной фикции, где реализуется реальная возможность клонирования каждого из нас), как низкокалорийный йогурт, как очередная версия куклы Барби.

Является ли такое описание образом современной науки? В целом нет. Все-таки проводятся фундаментальные исследования, все-таки (хотя только среди малочисленных и плохо (потому и зато) оплаченных маньяков) живет надежда на Великий Синтез. Невозможно скрыть, однако, факт неслыханной (в сравнении с просвещенческими амбициями) коммерсализации науки, ее подчиненности часто утилитарным интересам политики и экономики. Подчинение академического знания интересам «этого мира» имеет два основных следствия. Первое – это разрушение мифа науки как моральной силы, а также инкарнации Разума, способного к повсеместному распространению социального порядка («наука» ведь каждый день сообщает, что очередной стиральный порошок лучше остальных). Второе – это ее атомизация. Интересы, стоящие за исследованиями, конфликтны, их невозможно использовать для организации Нового Лучшего Мира, поскольку наука служит тому, кто больше платит за исследование.

Если же мы все же будем мыслить о науке несколько шире, если мы будем использовать ее для иных целей, чем те, которые диктуются коммерцией и профессиональными политиками, то два измерения ее экзистенции должны быть приняты во внимание: невероятная «запутанность» описываемого ею мира (чаще всего *теоретизированного* с помощью категории Хаоса), а также слабая способность науки к созданию Великого Нарратива, мифологически укорененного в образе Прогресса и управляющего социальной активностью групп и индивидов [53].

Что остается? Кажется, однако (все же), много (это написал один из нас, другой заметил, что «не так много», и мы остались каждый со своей версией). Ученые, несмотря на все это (даже мы в некоторой степени), могут еще в какой-то мере решать, кому служить, а кому не служить. (Эй, мое первое я, за сколько стал бы рекламировать на телевидении, переодевшись в свинку, порошок «Дося»?) Теории не обязательно должны быть сильными, чтобы *влиять на человеческую жизнь*. Малые же, как кажется, даже более приспособлены для этого. И использовать их могут не только инженеры и менеджеры Великой Системы. Малая теория вполне пригодна

для домашнего потребления, с ее помощью можно что-то объяснить себе или своим близким. Все чаще эксперты, нанятые политиками (будь то на уровне ONZ или на уровне гмины), практикуют «малые» теории, создавая варианты развития социальных или экономических ситуаций, опираясь при этом на достаточно удивительно звучащие для сторонников эпистемологической ортодоксии утверждения о *множественности реальностей*, о малой мощи действующей теории, о ее временности и принципиальном непостоянстве... Остается также увлекательной (и в целом любительской во всех смыслах этого слова) задача описания мира, в котором проходит наша каждодневная жизнь. Ибо этот мир необычно труден для схватывания, он мерцаем и летуч. Цикл его изменений короче, чем время проведения исследований по классическим методологическим процедурам. Мир возникает в изменениях, мир является изменением. Вернемся вновь к ситуации, в которой описание конкретного, идеосинкретического, неповторимого в своих единичных событиях мира становится задачей не менее важной (если не более важной), чем Великий Синтез. В результате возникает вечно живая, чудесная, фантастическая задача *критики*. Создания неочевидности. Нарушения нормальности. Проблематизации того, что всем известно и всеми принято. Игра с нормальностью. (Это много или мало, мое другое я? А если мало, то сможем ли сделать в этом отношении хотя бы немного?)

В каждой из этих трех задач научное мышление в своей методологической конструкции должно в чем-то отступать от классических моделей объяснения и понимания, от процедур верификации и фальсификации гипотез, от пути создания Великого Синтеза. Мы имеем здесь дело с наукой локальной, разрозненной, несистематической, некумулятивной, некумулятивной, некумулятивной, прозванный во времена сциентистского оптимизма научным мировоззрением. Масштаб синтеза сегодня все больше зависит от нужд заказчика. В эпосе Просвещения наука создавалась для воплощения в Республике Разума, поэтому ее диапазон был огромен. Широким горизонтом оперирует наука, инспирированная теологическими поисками (как в случае Ньютона, например), или... потребностями космического и оборонного промысла. Они удивительно сходны в оперировании сильными обобщениями и синтезами. В период экономического и политического рассеивания центров, заказывающих знание, становится несравненно больше, чем не-

сколько десятков лет назад. Для каждой гмины или корпорации, каждой локальной культуры, этнического меньшинства или политического движения необходимы разные теории, методологии и процедуры оценки достоверности. Рядом с учеными, работающими для мощных систем (министерских экспертов или узкой группы ученых, занимающихся фундаментальными проблемами), появляются «локальные» ученые, осуществляющие как локальную экспертизу, так и локальную критику. Являются ли эти две функции на «микроуровне» действительно различимыми?

Мышление радикальное, критичное и локальное в социальных науках неизбежно сталкивается с мышлением в категориях Великих Нарративов, мышлением, служащим интересам мощных систем. Это попросту является эффектом сложной игры сил в пространстве публичной деятельности, эффектом по-разному артикулированных интересов контроля и приложения сил, знания и власти, единства и различий, администрирования общих ресурсов и децентрализации локальных действий. Локальная критика сталкивается с нарративной, макросистемной, которая пытается удержать статус метанарратива. Макромасштабная критика вступает в конфликт с локальными и фундаментальными постановками. Характерно то, что локальное измерение современного социального мышления часто оказывается пропитанным явлениями, характерными для измерения глобального. В микроанализе как в голограмме отражаются события большого масштаба. Знаменательно то, что этот вид анализа, известный нам по работам М. Фуко, с очевидным нежеланием апеллирует к еще недавно доминировавшим «средним» теориям социальной организации и перспективам, оперирующим национальными культурами и государствами.

Так, как если бы планета состояла из миллионов локальных обществ. И все они подчинены организационному действию «промежуточных» социальных организмов (национальному государству, доминирующей культурной традиции, корпорации), однако посреднический потенциал этих областей, кажется, постепенно исчерпывается. Монолит государства/народа разрушен, и это является следствием глобального давления (экология, массовая культура) и множества стремлений к локальной автономии (этнические меньшинства, миграция, сепаратизм...).

Последнее не означает, что доминирование этого вида структур легко само собой прекратится. Это значит, что мышление

в категориях монолитных систем национального государства имеет сегодня в качестве контрагента изоцированное, хотя и параллельное мышление в категориях Я-локальности. Их разнит не только способ анализа, но и чаще всего методологические постулаты, несущие с собой несовпадающие критерии правомерности. Те, кто пытается управлять социальной наукой, вынуждены блуждать в пространстве, полном симультанных конфликтов разнородных систем власти/знания, по территории высоких башен и маленьких фонтанов, многих грез о действительности, в которой стремятся жить люди. Разыгрывающаяся в этом пространстве борьба за дефиницию социального мира (каким мир является и должен быть) имеет фундаментальное значение для образования настоящих и будущих поколений. На практике эта борьба оборачивается сущностью образования, сущностью процесса создания и преобразования человеческой идентичности. К этому следует внимательно и критично присмотреться.

2.1. ПОСТСОВРЕМЕННОСТЬ КАК ДРАМА, ПОСТСОВРЕМЕННОСТЬ КАК НАДЕЖДА

Я был когда-то счастливым теоретиком. Открыл Талкотта Парсонса. Он обустроил мой мир. В конце концов, я все понял. Головоломка оказалась легко решаемой. Категории и понятия были ясными, изящными и очевидными. Теория казалась элегантною. Действительность с ней не имела никаких шансов. Действительность вынуждена была быть элегантною. Я был горд и за Парсонса, и за себя (так как хорошо его понимал). Я был счастлив, что мир такой упорядоченный и красивый, что я его понимаю и что все так хорошо согласуется. Знал и точку опоры для мышления и письма. Мое мышление ловко использовало парсоновские схемы, а действительность удачно вписывалась в предложенные им категории. Я ощущал себя Великим Аналитиком и Великим Синтетиком, Великим Метанарратором, который патерналистски обозревает континенты и эпохи. Я чувствовал, что могу поехать с Парсонсом везде, понять все и всех, выяснить, объяснить, втиснуть мир в мои категории. Истории и культуры, времена и пространства я свободно будоражил геликоптером моей теории. Приземлялся в любом месте, осматривал все Взглядом Теоретика, очерчивал границы, делил, переделывал, оценивал. Свободно встраивал действительность в приготовленные заранее таблицы. Правила и закономерности не были

для меня тайной. Параграфы росли как грибы после дождя. Если что-то не соответствовало принятым положениям, я был убежден, что не умею должным образом использовать полученную информацию или это просто аномалия, которую следует включить в повесть дня. Универсализм оснований структурного функционализма не подвергался мной никаким сомнениям. Всеобъемлющая теория придавала эпистемологическую уверенность, эпистемологическую радость и оптимизм, предоставляла метафизическую опору для чистой, избавленной примесей и мусора действительности. Когда я уезжал на длительный срок в Соединенные Штаты, был убежден, что еду их завоевывать. Пойму, проясню и опишу Америку. Ведь я владел отличным инструментом аналитической теории американца Парсонса. Чувствовал себя конкистадором, хотел лишь добавить к имеющимся знаниям новые (об Америке), прошкалировать Америку, выделить закономерности. Я чувствовал себя потенциальным интеллектуальным господином Америки (можете мне позавидовать – великолепное чувство!). Однако вскоре пережил шок. Америка разбивала всякий метанарратив, мало того, Америка *обрывала* всякий нарратив. Я приехал, и оказалось, что слишком много чего «не подходило» к моим концепциям и категориям. Иногда вообще ничего не подходило. Я силился любой ценой «согласовать» с Парсонсом структуры и функции, обнаружить выразительные связи и взаимозависимости, которые обычно служили основанием построения схем. Ничего не получалось. Дезориентация, паника... Почему Америка не хочет быть элегантной? Почему не хочет вписываться в заготовленные рубрики? Слишком велик был разрыв между моими знаниями, теми способами, которыми я прежде категоризовал действительность и окружающим меня миром, чтобы я мог его игнорировать, мог его заделать с помощью классических правил модернистского разума: действительность не согласуется, тем хуже для действительности! В Америке есть все. Все, о чем можно помыслить, о чем можно мечтать. Можно согласиться с утверждением, в которое верит здравый смысл и повседневное сознание в равной мере и в Америке, и в Европе, что «все, о чем мечтаешь по ту сторону Атлантики, имеет шанс сбыться по эту сторону». Как пишет (всегда противоречивый) французский теоретик Жан Бодрийяр, все то, за что боролись в Европе, равно как и все, что здесь отброшено, «воплощено в простейшей и вещественной форме по другую сторону Атлантики» [7; 77; 81; 84; 86; 97]. В связи

с этой логикой кажется, что американцы смогли осуществить то, о чем европейцы только додумались. И действительно, богатство и парадоксы Америки разбивают любой эпистемологический сценарий. Тысячи истин борются между собой за статус единой Истины. Тысячи способов ре(презентации) добиваются статуса объективности. Белые, черные, желтые и цветные тела. Канон и разность, тотальное и фрагментарное, локальное и глобальное, интеллектуальное и аффективное, свободное и подневольное, релятивное и фундаментальное, массовое и элитарное. Все смешано между собой до неразличимости. Все «уже сразу» совершенно в своей спорности и конфронтации несоизмеримых различий. (Вот еврейский раввин, читающий в сквере ортодоксальную газету и утоляющий жажду кружкой кока-колы, на которой Amnesty International разместила текст факса к гражданам Бирмы с требованием освобождения одного из узников совести). Америка релятивизирует сама себя настолько стремительно, что каждая попытка ее теоретизировать представляется абсурдной. Америка является постструктуралистской в том значении, что там «испаряются» всякие различия, дуализмы и бинарности. Америка интертекстуальна, все сплетено со всем, все сталкивается с возражением. Лихорадочно я искал труды Парсонса. Ясные формулы, изумительная логика схем и категорий. Однако по-прежнему все не подходило. И вдруг неожиданный вывод: ничего не подходит? Тем хуже для теории. Я занял позицию на границе миров. Первый мир был собран и упорядочен, послушен, линеен и бинарен. Вторым был взбунтован, все, что можно было в нем увидеть, – это контексты, волны, которые набегали одна на другую так быстро, что их самотождественность невозможно было определить. Я стоял на границе миров и не мог решиться. Наконец выбрал. Однако это не был акт выбора, а процесс постепенного перехода от ТЕОРИИ к (контр)нарративу, к постсовременности. Никто из нас вот так прямо не может выбрать другой язык, так, как будто мы могли бы просто отбросить нашу предшествующую историю и избрать иную. Наши прежние знания, язык и самотождественность, личное наследство не могут быть просто так (...) отменены [23; 24]. Сегодня я вспоминаю о теории Парсонса с грустью. Ее авторитет и логика построили способ мышления, который было очень трудно разрушить. Но именно благодаря этому конфронтация с нефункционально неструктуралистской Америкой (а позже – с теориями постмодернизма) была так остра. Сопоставление

Парсонса с Лиотаром, Фуко, Шейдманом, Бодрийяром и Бауманом было так драматично, что помогло мне понять поражающую и соблазняющую тотальность модернистской интерпретации социальной жизни.

2.1.1. Современная теория

Современная теория – Великий Террорист. Терроризирует реальность. Не отражает мир, как верили веками. И не описывает его, как еще недавно стыдливо ожидалось. Она является актом насилия над миром. Она создает мир своим воображением. Она навязывает миру то, каким он Должен Быть. Теория господствует над миром. Она его классифицирует, упорядочивает, контролирует, разъясняет, а также затемняет, экспонирует и игнорирует: членит и ранжирует. Устанавливает правила и закономерности. Возносит свою точку зрения до абсолюта. Надевает маску универсализма. Теория преисполнена власти так, как и власть всегда полна теорией. Теория полна власти, так как навязывает реальности знание о ней, знание, которое должно быть воспринято как неизменное, неотвратимое, окончательное. Олицетворением современной теории является не физическая теория, как это могло бы казаться, а социальная теория. С методологической точки зрения она лишь бедная родственница естественнонаучной теории, однако именно в ней нашел свое воплощение дух современности – Просвещенный Разум. Именно социальная теория в полной мере реализует постулат господства знания, именно она стала сегодня обителью Энциклопедистов. Прежде, когда «Человек» был подчинен парализующему доминированию природы, когда единственным спасением от страха перед ней была институциональная религия, просветительскую функцию, функцию осуществления власти над природой, власти, способной освободить Человека, выполняло естествознание. Однако очень скоро его методы (и идеологические запросы), распространенные на знание о социуме, казавшиеся вполне разумными в свете открытий XIX века, вдруг стали источником социального, экономического и политического подчинения индивидов, групп и классов. Программа изменения мира требовала как ликвидации существовавших до того времени связей, так и установления нового, более рационального порядка. Социальная теория (например, марксизм) решала обе эти задачи: предложив критику

и технократическую утопию построения «разумного» общества. Социальная теория поставила своей целью овладеть материей реальной жизни и повседневностью, навязывая им свою логику, хотя не могла и все еще не может сделать это самостоятельно (обычно в своих решениях о преобразованиях действительности она апеллирует к эмпирическим наукам). Поскольку в критическом плане она определена утопией свободы, то в своих амбициях конструкции порядка, например в поиске принципов и логики системы, социальная теория просто становится другой метафорой космологии, вписанной в институт Науки. Теория как форма познания (в современной версии) среди бесконечного числа вариантов существования мира выбирает **ОДИН-ЕДИНСТВЕННЫЙ ВАРИАНТ** и утверждает, что это и есть **МИР**. Теория нормализует и дисциплинирует мир в том смысле, о каком писал Мишель Фуко. Мир, в частности социальный мир, уподобляется теории, которая навязывает ему свою логику, навязывает «направление» (ибо каждая теория теологична). Теория упрощает мир до нескольких простых схем. Лжет (хотя обычно несознательно), что мир является **ТАКИМ И ТАКИМ** (что означает, что таким он **ДОЛЖЕН** быть, а иным быть **НЕ ДОЛЖЕН**). Если мир не соответствует теории, тем хуже для мира. То, что не помещается в теории, просто не существует.

2.1.2. Педагогика как теория

Философия мечтает овладеть душой человека, чтобы изменить его (по меркам собственных фантазий) и одновременно изменить мир. Чаще всего, однако, философская теория не обладает такой значительной социальной и исторической силой, чтобы мир «последовал за ней» и стал ее (верным и пассивным) «отражением». А если это и происходило, то обычно благодаря brutальной индоктринации, благодаря правовому и физическому принуждению (так или иначе – путем насилия над миром и людьми, в нем живущими). Теория становится идеологией, и содержащиеся в ней когда-то рафинированные и неоднозначные идеи и положения оказываются редуцированными до нескольких звучных слоганов. На партийных съездах и заседаниях путем регуляции доступа к информации (цензура!!!), наконец, путем «делегализации» альтернатив в сфере мышления и действия (иногда через физическое уничтожение отличающихся, так или иначе, индивидов и групп) определяются

границы реальности, в которой людям позволяется жить. Попытки перехода границ сталкиваются с репрессиями со стороны социальных институтов, которые стоят на страже «чистоты» дозволенного мира. Причем делается это всегда для того, чтобы изолировать сообщество от «зарубежных влияний». Строятся берлинские (или китайские) стены. Хорошо оснащенная армия и беспощадные спецслужбы охраняют философию и ее чистоту. Иногда для ее защиты необходима «холодная» или «горячая» война.

Чаще всего, однако, философия и теория не имеют шансов формирования людей и реальности. Грезы об изменении мира превращаются в более или менее политизированные публичные или академические дебаты, наполненные тонкими аргументами и контраргументами. Каким мир является и каким он должен быть? Какова его сущность и как ее изменить? Пишутся тома страниц, оппоненты пытаются подстрелить витающие в облаках идеи. Идет борьба парадигм на страницах журналов и в конференц-залах. Происходит схватка цитат и сносок. Терпеливо конструируется дворец теории, Теории, ТЕории, ТЕОрии, ТЕОРии, ТЕОРИИ. Создается все более рафинированный дискурс, отточенный в дискуссии. Теория становится в значительной степени примечанием к себе самой (кто из нас не любит себя цитировать?; для кого не роскошь быть цитированным?). Тотчас замыкаемся мы в собственном способе мышления, который становится все более нарцисстичным (всем своим знакомым мы непременно расскажем содержание последней нашей статьи, не обращая внимания на то, что их трамвай уже убежал). Создаем свою собственную «новакологию» или «ковальскологию», апеллируя исключительно к себе самим и своим собственным текстам. Отказываемся от повсеместно распространенных понятий и языка. Наделяем понятия своими значениями и создаем свой язык, наполненный неологизмами и метафорами, ясными лишь нам самим. В итоге если бы кто-нибудь попытался что-либо понять в нашем последнем тексте, он был бы вынужден перечитать и изучить все наше предшествующее творчество (и очень часто мы мечтаем о том, что так и будет).

Педагогическая теория в отличие от философской считается легковесной формой теории. Презираемая за свою «пустяковость» и ненаучность, она оказывается где-то позади «истинных» теорий. Парадокс, однако, состоит в том (практика здесь щелкнула по носу малых и великих философов), что именно педагогическая

теория обладает самыми значительными возможностями в созидании реальности. Благодаря своей приземленности она более приспособлена к практическому приложению к повседневному миру образования, школьному климату, отношениям между учителем и учениками, родителями и детьми. Этот парадокс основывается на том, что даже самый скромный учитель может свои не очень рафинированные и осмысленные концепции привнести в мир реальных человеческих отношений. Чем менее она рафинирована, тем легче ее реализовать. Достаточно только овладеть школьным классом, символически оградить его от внешнего мира, чтобы произвольно формировать душевный порядок учеников. Педагогика, будучи теоретически спекулированной и практически «презираемой», определяла многие годы границы легитимной идентичности. Через поощрения и наказания, через специфическую микрофизику власти педагогика дисциплинировала, нормализовала идентичности: таким ты можешь быть, а таким не положено. Педагогика создавала людей «такими и такими» (прусская школа, социалистическая школа, школа Дьюи, школа Ellen Key), а они в свою очередь определяли границы мира, который считался нормальным и обязательным. Педагогическая теория обладала формирующей властью: создания индивидов и преобразования реальности.

Депрессивный и часто презираемый, задавленный массой бюрократических обязательств и хозяйственными заботами, равно как и учебными программами, которые следует реализовывать, учитель выглядит не очень значительной мурашкой. Однако в практике все совершенно иначе. Учитель оказывался, в частности в прежнем образовании, Всесильным Создателем Реальности, в которой живут дети. Это он определял границы того, что дозволено, а что нет, он «окончательно» утверждал, что хорошо, а что плохо, что истина, а что ложь. Его знания и убеждения относительно реальности, смысла жизни, системы ценностей являются для учеников Истинными, хотя бы в аспекте формального учительского авторитета и его прерогатив в оценивании достижений, а фактически «состояния идентичности» учащихся. Большинство учителей с пристрастием входят в роль «носителя» Истины и Знания. Их собственная идентичность (вместе с ее аранжировкой: ценностями, переживаниями, грезами) практикуется и осуществляется в повседневной жизни школы. Их небольшие, незначительные, малоосознанные (часто преисполненные комплексов) мировоззренческие теории являются

для учеников обязывающими. Они вынуждены жить в мире, горизонты которого определены горизонтом и доброй волей педагога. В отличие от философа, который, упаковав свои теории в тома, молит судьбу послать ему возможность и счастье «формировать души» (хотя бы читателей), учитель непосредственно реализует свои теории и чаще всего без намека на рефлекссию.

Практика обыденной жизни школы, дефинирующая реальность и идентичность учащегося (именуя их и приписывая им значения), определяется посредством структурирования времени (звонки, ритм уроков и перемен, наказания за опоздания), пространства (учебный класс, «кафедральное» положение учителя по отношению к ученикам, призванным отвечать) и тысячи реализуемых в классе социальных практик контроля. Учитель осуществляет здесь очень тонкую (а потому и небезопасную) форму микровласти: распространённую и мало заметную власть над частностями и деталями, микроэлементами повседневной жизни. В ходе взаимодействия с учениками он кропотливо, день за днем, месяц за месяцем, выковывает их идентичность: чувство возвышенности или комплекс неудачника, ориентацию на сотрудничество или на соперничество, учит быть искренним или поощряет лживость (все это находит свое оправдание). Учитель при этом исполняет роль Представителя Власти (формальной и моральной): Судьи (теоретически оценивая знания и квалификации, поощряя и карая определенные формы самотождественности), Священника (через священнодействие (целебрацию) своей властью), Полицейского (управление движением в широком диапазоне), Детектива (кто бросил ластик в Здислава?), а чаще всего Мудреца (я вам все объясню), Аксиолога (я вам скажу, как должно быть) и Футуролога (я вам скажу, как все действительно будет).

Кристаллизация практики власти над учениками и дисциплинирование их идентичности является физическим контролем. Изучение воздействия школы и учителя на тело – не самая популярная тема образовательных исследований. Это, возможно, связано с тем, что само словосочетание «школа и тело» имеет «неприятный» привкус и может вызывать, например, ассоциации с сексуальным посягательством учителей на учеников. Физичность в этой связи редуцируется к «закалке тела» на уроках физического воспитания, а также к анализу разных негативных психологических следствий физических наказаний. В результате, однако, такие ориентированные на душу и ум подходы исключают из исследователь-

ского интереса необычайно большое количество микропрактик, целью которых является «упорядочение телесности» учащихся. Воздействие школы – это всегда и телесное воздействие. «Педагогика тела» в прошлом определялась главным образом посредством унижительных наказаний, в частности при выработке осанки. Рассмотрим вслед за М. Фуко принципы обучения каллиграфии. «Тело должно быть выпрямленным, немного обернутым влево и наклоненным вперед, чтобы, положивши локоть на стол, можно было опереть подбородок на запястье (...); левая нога должна немного больше выглядывать из-под стола, чем правая. Между столом и телом должно проходить два пальца (...). Левая рука от локтя до ладони должна лежать на столе. Правое плечо должно быть сдвинуто относительно тела на три пальца и нависать над столом примерно на пять пальцев, чтобы на него можно было легко опереться (...)» [32; 182].

Современное дисциплинирование тела осуществляется более тонко и разнообразно. Сложно установить единое имя для этих практик, однако их влияние все еще тотально. Каждый из нас, независимо от возраста, находится в постоянном диалоге со своим телом. Этот диалог глубок и небезопасен, поскольку даже небольшое смещение акцентов способно вызвать существенные психологические следствия. Ощущение адекватности и неадекватности обладания телом является одним из основных источников самооценки. Осознание этого факта странно, но во всех временах и культурах люди оценивали себя в непропорционально высокой степени через призму отношения к собственному телу (возможно, это связано с влиянием генов или сексуальным рефлексом). Мы говорим: «моя душа», «мое сердце», «моя мудрость», «мой талант», хотя часто имеем в виду «мое тело». Сравнение собственного тела с телами других часто становилось одним из основных контекстов формирования самотождественности, что сегодня реализуется посредством механизма моды и потребления, в котором преобладает образ «худого тела», терроризирующий миллионы подростков, а также женщин всех возрастов. Вернемся, однако, к проблеме отношения школы и тела. Сегодня в результате «гуманизации» образования тело все реже становится объектом физического наказания. В то же время в школе имеется огромное количество практик, которые непосредственно связаны с символическим насилием над телом. Они касаются, например, уже упомянутой физической диспозиции учителя и учеников в классе, которая позволяет контролировать движения

тел последних «взором» первого. Регламентирующую роль выполняет и организация школьного пространства (перемещаться именно этим, а не тем лестничным маршем; запрет на доступ к комнате учителя, обычно лишенной ручки и открываемой исключительно учительским ключом), к тому же, несмотря на значительную либерализацию, остаются обязательными требования к внешнему виду, способу сидения или передвижения. Кроме этого, благодаря *сакрализации сексуальности*, в школе действует *табу молчания*, касающееся нескольких важных биологических функций и нескольких неназванных областей человеческого тела. К тому же регламентации подлежат нормы телесной конституции и физической готовности, проводимых посредством обязательных врачебных обследований и программ физического воспитания. В крайних (но в целом не редких) случаях отступление от статистической нормы влечет за собой сегрегацию и маргинализацию, направление в специальные школы (например, «интегративные»), оснащенные площадками для колясок. Некоторые практики власти над телом, реализуемые школьной педагогикой тела, являются также элементом культурной педагогики, вписанной в более широкие рамки социализации. Они всегда направляемы каким-нибудь показателем «нормальности», следовательно, всегда связаны с определенными «нормализующими» практиками. Говоря в скобках (сейчас это и будет «высказывание в скобках»), «старые» практики контроля над телом, даже если они делегализованы и маргинализированы, никогда не исчезают полностью (данный фрагмент я писал 2 февраля 1998 года ранним утром; в этот же день интертекстуальная действительность вписала в него следующее: «Gazeta Wyborcza» сообщила о том, что физические наказания применяются в третьей части Малопольских школ: удары по голове и оттаскивание за уши – 38 % школ; нанесение ударов линейкой, указкой или циркулем – 27 %; удаление в угол – 17 %; выставление за дверь – 14 %; оставление после уроков – 12 %; пинание ногой – 9 %; битье по лицу – 8 %; удар головой о доску – 7 %).

2.1.3. Музей как теория

Другим, в чем-то более спокойным из-за неподвижности, но от этого не более мягким воплощением запроса к теории для господства над миром, является музей. Это господство реализуется в форме эпистемологического террора понятий, теории над

действительностью [48]. Перефразируя М. Р. Rosenau, можно утверждать, что музей становится «тотализирующим, логоцентрическим проектом продуцирования аподиктической истины», следствием чего оказывается уже упомянутая двузначность и тонкий контроль значений. Музей осуществляет власть над временем и пространством. Он становится формой насилия над временем и пространством. Он замораживает ее. В смысле окончательности и завершенности теории [64; 81; 85].

Как пишет Е. HooperGreenhill, музей рационализирует пространство. Унифицирует его сообразно с принятыми критериями вкуса. Следует в этом месте заметить, что категория пространства в перспективе современного конструирования в значительной мере является социальным действием. Пространство в связи с этим имеет релятивный характер. Музей «выносит» пространство культур и эпох из контекстов их самобытных укладов. Этот процесс является одновременно формой интеллектуальной интерпретации и преобразования оригинальных пространств⁴⁵. Они лишаются исходного отношения и «встраиваются» в заданную заранее схему, в которой призваны найти свое «собственное» место.

Музей становится также формой выражения хронологии в виде господства над временем. М. Фуко помещает музей в культурную традицию Запада, которая стремится коллекционировать и замыкать все времена и их произведения в одном месте. Музей создает возможность приобщения к опыту «данного социума» опыта «иных культур». Как серия концентрически структурированных пространств музей нейтрализует и сентиментализирует прошлое. Конденсированный характер экспозиций и выставок позволяет делать время и историю предметом непрерывного потребления [26; 137]. В музее история заменяется Историей.

Музей становится формой современного механизма, который производит знание и определяет истину. Музей является каталогом. Он поставляет время и пространство в таблетках. Он является идеальным способом этикетирования реальности, управляемой заранее принятыми и орбитально структурированными критериями. Прогулка по музею становится прогулкой по упорядоченной реальности. Посредством классификации, включения/исключения, придания логики и значения музей дисциплинирует реальность.

⁴⁵ Por. Rozważania Е. HooperGreenhill [40].

Формирует способы восприятия реальности, дефинирует то, что является истинным знанием о реальности. Определяет то, каковой является ИСТИННАЯ реальность. Структура музея определяет структуру знания, вырабатывает истину. Как заметил Е. Ноорер-Greenhill, коллекционирование музейных собраний всегда происходит согласно доминирующему эпистемологическому контексту [40; 181; 186]. Коллекция и экспозиция становятся физической манифестацией классифицирующей логики (парализующим взором таксономии). Аналитический, метанарративный взгляд музея коллекционирует, классифицирует и распределяет [16; 686].

Как и всякая современная мечта о познании мира, музей подтверждает мысль М. Фуко о том, что «борьба за истину» является борьбой за власть и реализуется путем дефинирования истинного знания. Знание и истина, создаваемые в музее, становятся формой отправления двойной власти над временем и пространством, с одной стороны, и, с другой – над идентичностью адресата сообщения. Музей становится формой власти, заключенной в знании.

Сказанное выше подтверждается репрезентацией в музее отношений власти между Западом и остальным миром. Как мы знаем, музей использует иерархические способы восприятия реальности и истории. Критерий иерархизации непосредственно извлекается из современной идеи прогресса. Замороженная история представляется как триумфальное шествие Запада. Порядок экспозиции также чаще всего имеет линейный и иерархический характер. Можно утверждать, что знание в музее выставлено под знаменем «Освящения морального должествования (...), необходимости человеческой самореализации»⁴⁶. В зеркальных музейных залах Просвещение всегда видит только свое собственное отражение.

Музей становится евроцентричным Великим Рассказом, который редуцирует человеческую историю к истории Запада, связывая судьбу иных культур с судьбой Европы и Соединенных Штатов. Делает вечным гегемоническое восприятие западного мира. Перефразируя замечание С. Шейдмана, касающееся современной социальной теории, можно сказать, что музейные экспозиции и сообщения структурированы вокруг характерного для западного понимания истории «мифических антиномий», которые выступают

⁴⁶ Этот парафраз сформулирован W. J. Bain(ом) i M. U. Kiziltan(ом) [4; 91].

как унифицирующие темы «современной социальной мысли». Антиномии прогресса и регресса (заката) или подчинения и освобождения позволяют музейному Великому Рассказу навязывать упрощенную апокалиптическую или нескончаемую версию событий и социальных конфликтов. Целые эпохи описываются как угнетенные, подавленные или репрессированные, целые века представлены как области мрака или света. Здесь мы имеем дело с редуцированной человеческой историей [71; 138–140; 70; 27].

Огромные здания музеев в Вашингтоне или Лондоне становятся огромными тюрьмами культур и эпох. Посетитель получает здесь каждую культуру в пилюлях. В путеводителях целые эпохи описываются в нескольких строках. Упрощенные карты обеспечивают радикальную редукцию времени и пространства. Культуры редуцированы к номерам, обозначающим выставочный зал⁴⁷. В тотализирующем экзистенциальном нарративе они изображены в перспективе априорных схем как коллекция упрощенных отобранных черт, всегда вписывающихся в западные способы восприятия. Ни одна из культур не описана в своих собственных категориях, а лишь в контекстах, продиктованных эпистемологией Запада. Культурная разнородность, которую в принципе должен представлять музей, упорядочена априорно принятым способом организации сообщения, который на практике полностью деконтекстуализирует экспонируемые культурные формы. Логика развития культуры Запада безоглядно навязана музейному нарративу.

Чаще всего события и культуры в музеях представлены как эволюция от варварства и иррациональности к цивилизованности и рациональности. Зал с мумиями. Зал, представляющий жизнь примитивных Индейцев. Зал с тотемами. Третий век до нашей эры. Христос. Средневековье. Барокко. Возрождение. Мерцающие эпохи. Века мрака и света. Примитивное искусство, недостижимый артистизм. «Высокое» и «низкое» искусство. От дочеловека к сверхчеловеку. От простейших орудий труда до новейшей генерации компьютеров. Музей разделяет: Худший Другой (каннибал), Фанатичный Другой (последователь Ислама), Экзотичный Другой (египетский жрец), Примитивный Другой (Пигмей), Просвещенный Другой (фотография улыбающегося Папуаса с транзистором в руках). А по другую сторону границы зала наше великолепие: первый

⁴⁷ Por. broszura British Museum [19].

телефонный аппарат, первый компьютер, посадка на Луну. Музей, как и множество других институтов, освященных авторитетом культуры и традиции западного мира (например, университеты, исследовательские институты, библиотеки, пресса), является участником создания дискурса (плохого) Другого [25; 54].

Как аппарат производства знания и контроля способов восприятия реальности музей также производит формы создания и дисциплинирования идентичности. Музей определяет то, какими нам быть и какими мы быть не должны. Существенным здесь является программирование в ритуальном пространстве разных форм отправления власти, власти аранжировки реальности и идентичности согласно заранее установленному порядку. Приходя в музей клиентами, мы становимся пассивными потребителями знания, опыта и идентичности. Это потребление имеет статус «перехода». Создатели экспозиции верят в интерактивный характер отношения зрителя и выставки. Однако сообщение идет только в одном направлении, а его сущность заключается во «впечатывании» идентичности в зрителя. Посещение музея становится формой научения/инициации, которая опирается на дихотомию включения/исключения [26; 142–143]. Музей, таким образом, становится педагогическим текстом. Сообщество утверждает посредством распространения знаний то, каким мир был либо есть, а это является ничем иным, как универсализацией одного из способов восприятия мира. Мета-нарративный взгляд музея (ре)конструирует прошлое и память (объявление: «Зал № 46 “Величие и упадок Инков” временно закрыт в связи со сменой экспозиции»). Дисциплинирует глаз зрителя, дифференцирует и упорядочивает. Все уже известно, нужно только прийти в музей.

Тотальный характер музейного образования вытекает из того факта, что пространство музея является интегрированной целостностью, завершенной и автономной. Оно не допускает ни одной эпистемологической альтернативы, кроме той, которая в статусе непосредственной физичности экспозиции сообщается зрителю. J. Delaney заметил, что музей дает нам чувство «цельности»: единственной системой отнесения для музейного пространства является оно само. Это придает ему ритуальный характер. В нарративной замкнутости возникает чувство «безвременья» или времяисполнения, ощущение времени находится под контролем определенного пространства [26; 140; 144].

Зритель оказывается замкнут в эпистемологической целостности. Он вступает в реальность, которая (уже есть) идеальна в своей закрытости и иерархии содержащихся в ней значений. От этой реальности невозможно уклониться. Музей не допускает существования никакой «внешности» в отношении своих способов восприятия. Зритель здесь «на поводке». Отсутствие просветов и его тотальное действие таково, что зритель лишен возможности самостоятельного создания собственной биографии и идентичности. Дискурс закрыт, завершен и конечен. Целью же является регуляция идентичности, ее «адаптация» к внутренней логике музея, формирование метода восприятия мира в соответствии с принципами и критериями, навязываемыми выставками и экспозициями.

В заключение можно сказать, что музей становится институтом, целью которого является дисциплинирование, универсализация и унификация идентичности. В случае идеальной педагогизации логика идентичности зрителя должна была бы отражать внутреннюю логику музея.

Следует добавить, что представленное описание не исчерпывает всех возможностей музея. Anna Zeidler-Janiszewska обращает внимание на явление современной «музеизации», которое стремится уйти от однородной «эстетизированной» и «замкнутой» версии экспозиции. Зритель приглашается к приписыванию собственных значений, а «эпистемологическая власть» музея над реальностью и восприятие получателя сообщения подвергаются рассеиванию⁴⁸.

2.1.4. Мадонна и шопинг: раскрепощенная теория?

Совсем иной характер в аспекте формирования идентичности имеет большой товарный дом (shopping mall). В центре Tyson(a), в предместьях Вашингтона, на нескольких этажах (над землей и под землей) сотнями магазинов на нас сваливается современная реальность Америки. MiniDisneyland со своим миром традиционных грез рядом с магазином игрушек в стиле science fiction, барные стойки быстрого обслуживания McDonalds(a) рядом с мексиканской, итальянской, китайской, индийской кухнями и очень дорогими французскими ресторанами; магазины типа «все за 1 доллар» или «все за 7 долларов» (в них цена товара не может быть выше этих квот) рядом с выставками нью-йоркских домов моды (где трудно найти товар дешевле нескольких сотен долларов);

⁴⁸ Por. rozważania A. Zeidler-Janiszewskiej [90; 44–48].

магазин с фотографиями и сувенирами прошлого столетия по соседству со стеллажами новых поколений компьютеров, знакомящих с возможностями виртуальной реальности. Звуки поп, рок, рэп и классической музыки, звучащие из усилителей в каждом магазине, сливаются в единый звук, когда мы переходим с этажа на этаж. Shopping mall нарушает логику ожиданий относительно того, что «может случиться». В музее глаз и его перспектива дисциплинированы порядком и иерархией пространства восприятия. Музей предлагает совершенное видение мира, учит глаз тому, каким образом мир должен выглядеть. Shopping mall в свою очередь вводит нас в хаотическую децентрированную реальность. Глаз постоянно увлекается ситуацией и визуальными пейзажами, которые в музее просто невозможны. В конфронтации с shopping mall(ом) метанарратив музея оказывается релятивизированным и разорванным, поскольку shopping mall допускает всякое: все легитимно уже фактом своего существования. Недостаток какой-нибудь внутренней логики и пародирование всякого порядка ведет к дедисциплинированию глаза и восприятия. Одновременно shopping mall вынуждает индивида к познавательной активности. Она реализуется не как в музее – путем ритуального перемещения по очередным залам (например, согласно логике истории искусства). Здесь она сама должна выбрать направление своего путешествия. Все это вместе служит фрагментации идентичности. Трудно, однако, утверждать, являются ли культурные практики shopping mall в сравнении с музейными «более» свободными. Может, просто shopping mall имеет более неуловимую и нестабильную эпистемологическую форму террора идентичности? А под видом свободы (редукция свободы к одной из ее социально сконструированных форм) мы имеем дело с тонким и полным удовлетворения контролем идентичности? Поэтому в большом товарном доме уроки «можешь быть всяким» заменяются зловещим «должен быть всяким». В обществе потребления невозможна (согласно его логике) стабилизация идентичности. В идеологию потребительства вписана категория перманентной неадекватности идентичности потребителя, категория неудовлетворенности или, вернее, неполноты. Человеку кажется, что он «вот-вот» достигнет состояния «завершенности» своей идентичности, станет таким, каким должен быть (очевидно, благодаря совершению соответствующих престижных покупок). Однако уже через минуту он ощущает, что мгновение удовлетворенности безвозвратно ушло и необходимо начинать новый поиск. В результате человек

живет в постоянном потребительском беспокойстве, которое становится его нормальным состоянием. Такая «теория», как shopping mall, всегда торжествует над индивидом. В результате конфронтации с shopping mall(ом) или супермаркетом он начинает ощущать *обязанность* быть фрагментированным. Потребление лишено убежища от беспокойства. Идеальный потребитель имеет противоречивые мотивы, стремления и фантазии. Он обладает ментальностью Касзор(а) Дональд(а). Является ли shopping mall в сравнении с музеем освободительной теорией или также поработавшей, но иным (полным для невольника удовольствия) образом? Подобная проблема возникает и в случае произведений популярной культуры, также связанной с правилами рынка потребления. Это хорошо видно на примере явления, производимого американской певицей Мадонной. Создается впечатление, что музыка и тексты, танец и личность Мадонны являются большей теорией, чем теория. Являются большей социологией, чем социология. Почему? Теория стремится описывать мир. Она, в сущности, создает репрессивные схемы. Отбрасывает от «обязательного» (теоретического) мира все то, что не вмещается в его рамки. Классифицирует. Различает. Называет. Мадонна является миром и одновременно делает СОБОЙ то, что составляет сущность теоретического описания мира: ее танец, звучание голоса, тексты, наряд, экспрессия выражения описывают (теоретизируют новым способом) жизнь и опыт людей. Политика и теория репрезентации, управляемая Мадонной, УСТАНОВЛИВАЕТ множество контекстов этой жизни одновременно. Мадонна как теория и культурный текст являет собой отрицание бинарности, поляризации позиции исследователя и того, что исследуется. Она отсылает к внешне спорным, распространенным в социальности значениям, таким, какие они есть, а не к сформированным в концептуальных схемах стен Академии. Мадонна – социальность, которая выражается так и иначе одновременно. Не квалифицируя, описывает мир. Она представляет собой современную теорию без теории, поскольку является миром в его простоте и богатстве. С другой стороны, Мадонна – это очередная героиня потребления. Зритель/фанат поглощает ее образы, тело, голос, танец. Деклассификация и критика, которые имеют освободительный характер в одной системе отнесения (отказ от репрессивных схем формальной социализации), становятся инструментом введения индивида в другую систему, в которой маниакальный поиск удовольствия и стилистических пастишей формует жизнь индивида.

2.2. ТЕОРИЯ КАК ТУРИЗМ

Что это за теория? Чем она является сегодня, когда требование тотализации замкнутых в стенах школ, в музейных залах и текстах хорошо структурированных концептов противостоит бурлению несогласованных нарративов? Возможна ли такая теория? Нужна ли такая теория? Или отказаться от теории и заняться литературой как Жак Деррида? Или развивать литературную теорию как Умберто Эко? Или теоретик должен стать Мадонной, а наука – торговым центром? Существует ли возможность (и существует ли такая потребность?) создания теории, свободной от бинарных оппозиций, замыкающих мир в тесных (к сожалению) горизонтах нашего мышления; теории, освобождающей нас от нас самих?

В нашем опыте нет ни одного «пункта», который бы имел своим источником что-либо, кроме социальности. Наш ум, наши способы осуществления критики, наши образы и утопии всегда где-то и как-то укоренены. Невозможно выскочить из собственной биографии и (как бы она ни была децентрализована) идентичности, из социализации. Невозможно отбросить миллионы секунд и микрособытий, которые придали форму нашему «я». Каждая созданная нами теория заражена особенностями нашей биографии, ее случайностями и условностями. Она является выражением того, что с нами случилось. Должна ли теория быть формой репрезентации, усечения мира, фиксации его границ? Или теория как выражение дерзкой (как бы аутоисторической) попытки замыкания времени и пространства в концептуальных схемах «не имеет смысла»?

Кажется, что, несмотря на все, можно представить себе теорию (в определенной мере), адекватную современному культурному восприятию, постсовременную теорию. Теорию, «пнемногу» освобождающую. Теорию без границ и жестких завершенных схем. Неокончательную, краткую, исполненную колебаний [53]. Может быть, постсовременность ожидает теорию с позицией исследователя как туриста, рефлексизирующего путешествия через другие теории и миры, сквозь которые он движется. Но, с другой стороны, невозможно мыслить вне форм мышления: мыслить без мысли. Каждое мышление, каждый помысел является «уже чем-то», что опирается «на нас». Невозможно стереть себя, быть всегда чистой доской, которая видит и слышит всегда «с самого начала», которая чиста как фотопленка. Мы всегда «уже есть». Мы, так или иначе,

воспринимаем мир через призму усвоенных ранее на эту тему принципов. Как бы хрупки и предварительны, мутны и амбивалентны они ни были, это создает рамки, определяет тропинки и проселочные дорожки. Мы идем этой дорогой, а не другой. Мысля, говоря, описывая что-то, мы не мыслим, не говорим, не пишем чего-то другого. В этом случае критика теоретизирования должна была бы вести к отбраковке каждого написанного слова как формы «замкнутой теории», каждого имени как формы орбитального выбора, каждой мысли как «уже какой-то», как миллиард возможностей иного. В этой перспективе камень является большим теоретиком, чем выпускник Стэнфорда, ибо камень соответствует условию идеального теоретика, поскольку не обладает принципами, не концептуализирует, не именуется.

Повторим еще раз заданный ранее вопрос: имеет ли такая теория смысл? Защищая идею «слабой теории», уйдем от утверждения, что постсовременный теоретик не осознает, что форма его не обязывает, что он не имеет подхода к описываемой реальности. Скорее всего, он не будет *трактован* как теоретик, если погрузит свое знание со всеми его претензиями в литературный или обыденный нарратив либо в мудреную формулу интертекстуального «полилога» (какой является хотя бы эта книга). При этом следует понимать, что так или иначе, но что-то придумывается, досказывается, что-то новое выводится. Взять хотя бы гипотетическую функцию теоретического знания. Сущностью постсовременной науки, следовательно, не является призыв к «концу теории», «смерти теории», а лишь возбуждение чувствительности к господствующим в нас тенденциям к тотализации и универсализации. Эти тенденции даже с чисто семантической точки зрения воспринимаются как что-то само по себе негативное («дурно» тотализировать и изолировать, поскольку здесь небезосновательно возникают ассоциации с тоталитаризмом и тюремным заключением, о чем мы постоянно пишем). Зная о крайних следствиях этой аллергии, лучше было бы помолчать. Но говорим. Пишем книжки. Высказываемся, проектируем всякий раз «виртуальных читателей» и миры, в которых написанные нами тексты имеют потенциальный смысл. Спасение от угрызений совести, которые сознающий дискурсивную власть теоретик должен время от времени чувствовать, как кажется, содержится в иронии, в автокомментарии, подрывающем видимость объективизма, в чем-то, что Деррида и Хайдеггер называли «двойным

жестом» зачеркивания собственного вывода: зачеркивания, а не стирания. Речь идет о том, чтобы зачеркивание и то, что зачеркнуто, были для читателей доступны [27].

То есть мы говорим не об упразднении теории, а лишь ее релятивизации, принятии того, что каждая теория касается в чем-то другого мира, определенного исторического момента и специфического его понимания. О высказывании с позиции его незавершенности, об игре с текстом, поддерживающей его открытость. Мир складывается из множества равноправных и спорящих между собой разнообразных реальностей, которые СУЩЕСТВУЮТ одновременно. Человек может жить «сразу» в (одной) нескольких. Он может, размышляя в одной из конвенций, затем помыслить мир в иной, беря в союзники результат своей предварительной интеллектуальной работы. Если мы согласимся с этим, то не станем возражать (современной в своей сущности) принципиальной возможности существования таких реальностей и теорий, которые не вытекают из нашей собственной биографии и нашего опыта. Существенно здесь сознание социальной конструируемости наших способов мышления и теоретизирования и, следовательно, презентирование читателям или слушателям своих сомнений.

В современной науке действует множество методологических и теоретических школ. То, что в одной науке имеет строгий смысл, в других вызывает улыбку сожаления и даже иронии. Сторонники отдельных дискурсов (подходов, концепций, парадигм) воюют между собой в статьях и рецензиях, выстреливая теоретическими и идеологическими аргументами. Стремятся обречь друг друга на изгнание. Однако вместо ориентированной «на уничтожение противника» агрессивной конфронтации есть, наверное, более конструктивный подход к различиям в науке. Путешествуя по разнородным теориям, мы обнаруживаем: что в одной имеет ключевой характер, в другой – маргинализировано; что в одной – «макро», то в другой – «микро». Входя в предлагаемые нам языки, посредством разных дискурсов мы постигаем богатство значений, которыми описан мир. Такое путешествие учит смирению в отношении мира, который оказывается сложным и внутренне противоречивым для того, чтобы его можно было «тотализировать» в едином нарративе. Такого рода путешествие сквозь разные культуры и социальности позволяет понять, что то, что в одном месте считается нормальным и естественным (как установленное религией или традицией),

в других местах воспринимается как частичное и девиантное. Путешествие по дискурсам и культурам, освобождение от собственных значений; все это дает одну надежду, что если «везде все иное» (и это что-то для людей понятно), то мы не должны настойчиво искать «основ» и «источников», искать Просвещения (для того, чтобы самому просвещать других), не превращаться, благодаря упованиям на метанарратив, в сектантов. Мы можем, если нам хватит отваги, принять ответственность за форму оглашенного нами мира и за свою жизнь, вместо упорного привязывания себя к как-то понятным «универсализмам», спасающим нас от страха выбора. В случае недостаточности универсальных основ наша собственная ответственность за мир становится для его существования конститутивной. Встреча с Другим (теоретическим дискурсом или человеком) «позволяет отменить нашу “реальность” и сместить наше положение вместе с его голосом и авторитетом». В то же время мы понимаем, что то, что казалось нам естественным и оттого универсальным, становится локальным и историчным [22; 194–195]. В этом контексте типичный для прошлого когнитивный вопрос «каков мир?» может быть заменен, как заметил Зигмунт Бауман, посткогнитивным вопросом «это который из миров?» [13]. И это сознание «обратимости» реальности, множественности миров, подлежащих реконструкции, может быть источником оптимизма, поскольку оно становится источником потенциальной власти человека над его собственной реальностью.

2.2.1. Педагогика постсовременности

Каким мог бы быть смысл постсовременной педагогики? Могла ли она быть, как полагают некоторые, исключительно педагогией молчания (поскольку слово и имя вещи являются насилием над другими, не получившими голоса словами и именами), исключительно педагогией деконструкции (чтобы обнаруживать скрытые трассы власти и угнетения, заключенные в различных способах социального конструирования идентичности)? По-видимому, утвердительный ответ на эти вопросы был бы равнозначен согласию с «концом педагогики». Или иначе – концом эмансипативной педагогики. Здесь следует помнить, что молчание одних открывает уста другим, и в этом случае возникшая лакуна тотчас же была бы заполнена фундаментально мыслящими педагогами, для которых само понятие «эмансипация» является анархистским. Они знают

все самым лучшим образом, а молодежь выступает для них попросту глиной, которую нужно соответствующим способом формовать.

Постсовременная педагогика не отказывалась бы от задачи адаптации к существующим условиям и временам. Речь не идет о том, чтобы молодой человек жил вне окружающей его реальности, чтобы создать «социализационную нишу», благодаря которой новое поколение жило бы в мире, полностью отличном от мира их родителей. «Сеть социализации» была бы тогда формой педагогического террора идентичности, способом подготовки «янычар» нового типа. Кроме адаптивного измерения, педагогика охватывала бы и эмансипирующее действие, источником которого было бы многократно упомянутое в этом тексте сознание социальных механизмов конструирования идентичности. Как это ни показалось бы парадоксальным, но эмансипирующее действие является одним из необходимых факторов... адаптации к современному миру, безжалостному к тем, кто не способен ускользнуть от навязанных им ограничений и остается на заданных позициях. Педагогическая теория и практика становились бы, следовательно, освобождением от навязанных им версий реальности и самотождественности. Будучи замкнуты в темнице одной версии реальности, одной версии идентичности, мы ищем возможность приобщения к альтернативной теории (альтернативной реальности), релятивизируем собственную биографию и способы концептуализации реальности. Теория показывает миры, в которых живут другие, миры, в которых и мы могли бы жить, если бы случай распорядился иначе.

В этом контексте образование стало бы возможностью выхода в мир многих реальностей. Формировало бы в нас навык перехода от теории к теории, от мира к миру. Новая теория воспринималась бы тогда не как угроза, а лишь как окно, новая перспектива, новое пространство. Она трактовалась бы как шанс обогащения прежних форм репрезентации мира. Теория была бы надеждой, приглашением к собственному поиску неожиданных связей, аналогий, значений между реальностями. Образование стало бы формой поддержки человека в его выходе на рамки собственного опыта, что точнее соответствует его сущности⁴⁹. Образование напоминало

⁴⁹ Латинское *educio* означает «растить», «воспитывать», но также: вытащить, выселить, вывести (например, в поле), забрать с собой. Все эти определения, заметим, имеют негативное измерение, измерение ухода, оставления места, в котором находился. Por. K. Kumaniecki [49; 178].

бы чтение сказок, книжек о чужих краях, выслушивание отчетов о путешествиях в другие миры, за границы индивидуального познания. Было ли так когда-нибудь? Сегодня нам даже легче путешествовать: первооткрывателей и колонизаторов в своей образовательной миссии заменяют туристы.

*

Дискуссии о форме образовательной теории идут постоянно, и ничто не указывает на то, что они приведут когда-нибудь к однозначному решению. Выдвигаемые под видом теории ожидания зависимы от того, как понимается природа образовательных явлений и как определяются в этом контексте задачи рефлексии над ними. Некоторые ожидания основываются на ранее принятых *теоретических* решениях, *предтеоретических* установках, предваряющих и одновременно «*обуславливающих*» теоретические положения. Такая ситуация характерна для актов постулированной теории: определение метода ее конструирования предопределяет сознание природы исследуемых событий, которые могут проявиться в зрелой форме как следствие теоретической рефлексии и которые зависимы от способа конструирования теоретической рефлексии. Порочный круг? Но безвыходный. Теории социальных процессов не возникают в пустоте, в состоянии полного незнания изучаемых событий. Их конструкция опирается на более или менее осознаваемые положения, которые можно трактовать как герменевтические предпонимания или как идеологическую ангажированность в развертывающихся вокруг нас процессах. Кроме этого, педагогика не является областью знания, открывающей мир без оснований, она может в своих поисках использовать теории, появляющиеся в других областях знаний. Эта возможность требует, однако, принятия убедительных критериев видения реальности, критериев, базирующихся на временных, предтеоретических положениях. Не видно здесь другого пути, кроме как построения теории вокруг постулатов, определяемых с помощью обобщенной рефлексии философского порядка: однако следует подчеркнуть, что речь не идет о конструировании теории на *фундаменте* метафизики. Речь единственно о комплексе вопросов и проблем, которые теория образования должна охватить, чтобы справиться с вызовами сообщества, которые иначе как в языке философии сформулировать невозможно. Предпринимаемый анализ этих вызовов достаточно часто указывает, по моему убеждению, на несколько приоритетных вопросов,

достаточно бедно представленных в педагогических теориях, ска- зывающихся на специфике современной ситуации воспитания.

Во-первых, следует указать на неустранимо политический харак- тер образования⁵⁰. Это в принципе является припоминанием того, что когда-то было глубоко укоренено в марксистской педагогике. Однако оказалось быстро и беззаботно отброшено. Вместе с инсти- туциональным упадком марксизма появилась тенденция трактов- ки воспитания в перспективе аксиологического фундаментализма и более либеральной терпимости. Эта ориентация «аполитично- го вида» стремится в самопрезентации скрыть свою ангажирован- ность. Тем временем на политическое измерение образовательных дискуссий мы постоянно натываемся в случае катехизации школ, коммерциализации образования, привлечения детей к экономиче- ской деятельности школы или проблематизирования многими чле- нами парламента школьных программ сексуального образования, связанных с профилактикой СПИДа. Педагоги склонны трактовать политические контексты как внешние условия своей деятельности, как «помехи» или нежелательные усложнения (часто не осознавая, что «уже», «свыше», «раньше» они были «подключены», а их дея- тельность политизирована). Представляется, однако, что неизбеж- ность политизации образования может быть плодотворной, если учитывать политические контексты посредством педагогической теории. Она не является только «внешней помехой» природе вос- питания. Если воспитание является интервенцией в социальный мир, оно также является интервенцией в мир политики. Мы при- выкли трактовать его главным образом как процесс, конструирую- щий самождественность индивида, но невозможно влиять на са- мотождественность индивида, не ангажируя процессы социальной идентификации и конструирования значений, всегда связанные с отношениями власти. Особенно сегодня, особенно в сообществах, которые свой базовый механизм контроля потребления основыва- ют на аутокреации.

Главная же практическая трудность связана с соответствующей теоретической политикой, с нахождением для нее языка анализа, де- лающего возможным схватывание процессов взаимопроникновения

⁵⁰ Это одно из начальных положений критической педагогики. Интере- сная дискуссия на тему категорий «политичности» и «политизирова- ния» педагогики в работе: J. Rutkowiak [66].

политики и внешне «неполитических» образовательных социальных действий. Следовательно, в связи с невозможностью реализации аполитичности более желательным признанием осознанной политичности воспитания.

Во-вторых, поскольку невозможно принципиально отдельно трактовать образование и политику, то не представляется возможным отдельно трактовать образование и культуру. Целостность культурного опыта имеет образовательный характер, что было давно известно классикам педагогики культуры. Ее положения, однако, требуют тщательной ревизии с точки зрения глубоких изменений в современной культуре. Культура подвержена рассеиванию и диффузии: унифицирующие процессы (например, принимающие сегодня форму «американизации» массовой культуры) накладываются на тенденции разделения, фрагментации, а иногда и сепарации отдельных культурных традиций. Одновременно гораздо чаще статус культурных традиций приобретают значительные области социальной памяти, которым ранее отказывалось в культурном статусе. Это прежде маргинализированные области истории, связанные с опытом различных групп, не считавшихся правомочными субъектами жизни сообщества. Современная культура отличается от предшествующих ей форм также и тем, что все более сложным в ней становится разграничение ее «высоких» и «популярных» версий. Человек бежит из McDonalds(a) с гамбургером в руке на концерт Моцарта в филармонию, одновременно читает «Бесы» Достоевского и «По горячим следам жизни», восхищается сразу и Матерью Терезой, и Клаудией Шиффер. Предметы повседневной жизни становятся элементами музейных экспозиций, выдающиеся режиссеры снимают телевизионные сериалы, ученые пишут популярные повести, а производство коммерческих реклам и музыкальных видеоклипов скупает целую армию лучших представителей различных областей искусства. Мы приходим к тому моменту, когда свинка Дося может заговорить языком Шекспира, и никому не будет мешать белый воротничок (если нас в этом будет убеждать известный актер). В конечном итоге современная культура в значительно большей степени опирается на визуальные средства коммуникации: становится культурой, образованной симультанной, а не линейной формой нарратива, а также культурой «коллективистской». Отбор определенных содержаний массовой культуры (связанных с рок- или диско-музыкой или сериалами ТВ) имеет чаще групповой, чем

индивидуальный, характер. С одной стороны, программы просматриваются обычно в группе (в частности, семейной), а с другой – их содержание становится основанием широких устных социальных взаимодействий. Уже этого достаточно, чтобы считать *исследование* современной культуры первейшим событием в образовательном смысле. Ранг этого утверждения приобретет фундаментальный характер, если мы, вслед за некоторыми исследователями визуальной культуры, примем тезис об особенной убеждающей силе этой формы коммуникации. Образ более «непосредственен», чем письменное слово, при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата в отличие от литературного текста. Образ предстает «лишенным автора», объективированным сообщением «самого мира» (пресловутой «фотографически точной» его репрезентацией) [74]. В такой ситуации массовая культура становится «перманентной педагогикой», необычайно эффективным средством конструирования способов реализации влечений, желаний, установок, а также способов самоидентификации. Она становится основным фактором конструирования идентичности молодого поколения [45]. Однако это вообще не воспринимается теоретиками и практиками образования. Они постоянно считают массовую культуру вульгарной манифестацией «нелегальных» ценностей.

Обсуждение связи между продукцией культуры, ее присвоением, жизненным миром и процессом конструирования индивидуальных и коллективных идентичностей требует особой теоретической перспективы, преодолевающей классические дисциплинарные барьеры. Такая перспектива уже существует и готова к использованию в образовательных исследованиях. Мы имеем в виду научную перспективу культурных исследований. Культурные исследования развились в Великобритании в кругу людей, профессионально связанных с обучением взрослых. Они быстро образовали отдельную область научных разработок и в настоящее время динамически развиваются как в Великобритании, так и в Соединенных Штатах. Их развитие в значительной степени связано с несогласованным, междисциплинарным и одновременно практически ангажированным подходом к культурной проблематике. Сегодня наблюдается их сближение с педагогикой. Lawrence Grossberg так характеризует область культурных исследований:

Культурные исследования являются междисциплинарным, трансдисциплинарным, а иногда и антидисциплинарным науч-

ным полем, расположенным в напряженной области между тенденциями, ограничивающими в равной мере как широкое антропологическое, так и узкое гуманистическое понимание культуры. В отличие от культурной антропологии, однако, культурные исследования обращены к анализу современных индустриальных сообществ. Их методология, как правило, интерпретативна и качественна, но в противовес традиционной гуманистике они отказываются от эксклюзивного сведения культуры к высокой культуре и придерживаются того положения, что всякие формы культурной продукции должны быть изучены в их связях с иными культурными практиками, а также социальными и историческими структурами. Культурные исследования обращаются к изучению целых областей искусства, убеждений, институтов и коммуникативных практик сообщества [39; 4].

С точки зрения Richard(a) Johnson(a), поле культурных исследований включает в себя следующие элементы: процессы «культурной продукции» (обусловленные приватным характером индивидуальной жизни и процессами публичной культурной репрезентации); тексты, являющиеся результатом культурного производства, оказывающего влияние на формирование универсальных форм культуры; чтение этих текстов (взятых как на конкретном, так и на абстрактно-универсальном уровне); и наконец, «культуру, переживаемую» индивидами и группами (связанную с социальными отношениями и обусловленную, в частности, характером прочтения культурных текстов). И здесь круг замыкается, так как «переживаемая культура» становится основанием культурного производства, будучи названной первым элементом его уклада [43].

Почему эта область исследований воспринимается как трансформация образовательного мышления? Здесь следует обратиться к замечаниям о факторах, организующих поле видения образования как многомерного, конфликтного, многопозиционного и политического, формирующего индивидуальную и коллективную идентичность, то есть к широкому значению образовательных процессов. Понятие образования здесь значительно расширяет свою область. Как пишет Paul Willis: «Создание (...) информации и значений в собственном личном контексте и из материала, который самостоятельно найден, является, в сущности, образованием в его наиболее широком значении. Это специфически развитая часть символических действий, в которых образование касается “их” и его связей с миром

и другими. То, чем обыденные символические действия отличаются от того, что имеется в виду при размышлениях об образовании, – это их связанность с “культурным производством” на самостоятельном избранном символических основаниях»⁵¹.

Культура в определенной степени отождествляется здесь с образованием. Каждый раз воспроизводится ситуация начала исследования. Иначе и быть не может, если процессы формирования человеческой идентичности претендуют быть изученными. Прежде всего сближение культуры и образования позволяет конкретно, контекстуально выделить педагогические проекты как особую форму интервенции в процесс культурной артикуляции. В то же время и педагогика может стать сознательным участником борьбы и формой культурной реальности. Предоставим в этой связи еще раз слово Grossberg(y): «Если политическая борьба происходит в пространстве, образованном повседневной жизнью людей, материальным производством и отношениями ценностей и власти, то есть в пространстве, где люди и группы, участвуя в идеологической игре, активно артикулируют свою социальную идентичность, включающую их в практики культуры и политические проекты, то именно это пространство должно быть местом деятельности педагогики» [36; 19].

В этом пространстве образовательная метаморфоза становится разновидностью «перемещения» и вызовом нового социального положения индивидов и групп. Она оказывается рискованным приглашением к участию в изменяющемся сообществе и культуре. Одним из важных оснований так понятого образования будет в этом случае уверенность в неустанном социальном конструировании реальности посредством *артикуляции* «высказываний мира». Культурная практика как сложное пространство конфликта не может быть теперь отделена от контекста ее определения, от ее артикуляции, где за самим «высказыванием» ничего не существует. Появляющееся здесь понятие (ре)презентации реальности, тем более «высказывание» мира не есть и не может быть «зеркальным отражением», а становится всегда формой презентации, насыщенной отношениями знания/власти, интерпретации, биографии. Репрезентация имеет, следовательно, всегда контекстуальный характер, так как реальность всегда контекстуализирована. Я создает стремление

⁵¹ Cytuję za [36; 11].

представить реальность как репрезентацию ее сущности. Ибо оно становится необходимым и существенным элементом динамики существования этой реальности. Можно утверждать, что социальной реальности как «таковой» нет, а есть только ее культурная артикуляция и репрезентация. Это положение не означает поддержку идеи «смерти реальности», впадения в своеобразный солипсизм. Оно является попыткой отказа от интеллектуального навыка занимать позицию метанарратора, который презентует реальность, стоя за ней, по-над ней, рядом с ней. Не существует ни невинного взгляда, ни наблюдателя, не существует объективной позиции за реальностью; репрезентация/артикуляция – это очередные «носители» текстов и контекстов.

Неслучайно очень часто используется понятие «политики репрезентации». В сообществах идет борьба за обязующую форму реальности; в ее (ре)презентации одни версии доминируют, другие отходят в тень, следующие терпеливо ждут своего момента в истории, чтобы всплыть на поверхность событий. Политика репрезентации может быть неосознанной и сознательной, дрейфующей или целесообразной. В каждом случае, однако, ее создатели и сторонники стремятся обеспечить преимущество своей версии реальности, тому, что они реальностью считают, чему приписывается универсальный статус реальности обязывающей.

Педагогика, если пытаться ее специфицировать (*differencia specifica*), является одной из культурных практик, которая есть ни что иное, как еще один способ артикуляции мира, одна из форм политики репрезентации. Она может, однако, содействовать его изменению и чаще всего усомневает обязывающую версию реальности, которая тогда предстает в границах горизонтов, определенных ее творцами/сторонниками путем социализации. Педагогика может, следовательно, содействовать открытию «позиции», помогающей субъектам трансформировать имеющиеся у них взгляды и пристрастия. Тогда то, что казалось известным, естественным, нормальным, конечным и несомненным, превращается только в вариант, который может быть заменен альтернативой.

В такой ситуации педагогика, если она опирается на культурные исследования, не может ограничиваться изучением тех культурных практик, которые вписываются в уже существующий педагогический проект. Она не может также редуцировать свою активность к анализу и реализации желательного воспитания, которое

оказывается не бесспорным с точки зрения надежд и выборов индивидов. Если же это все же происходит, то она сковывает выборы и становится «единственно истинной» строго идеологической, сциентистской версией мира, в котором молодежь призвана жить. Эта версия приказывает верить в возможность подчинения мира прескрипциям технологического разума. Технологические ограничения, результаты целерационального, институционального воспитания, реализованные посредством «фасованных» принципов и «институционализированных» ценностей, способны редуцировать перспективы индивидов в сфере саморазвития. Субъектности, идентичности создаются в несколько более сложной игре различных практик означения, в культурных условиях, отмеченных политическим контролем, в борьбе за место в пространстве социальных значений, в игре видимостей и устойчивостей. Вся эта область должна быть критически переосмыслена знанием, претендующим на изменение теории образования. Только на таком широком проблемном фоне, на фоне критической деконструкции процесса приписывания значений и создания человеческих обществ, как полагают авторы, принадлежащие к культурным исследованиям, возможно изучение целевых интервенций в процессе конструирования идентичности.

Теория образования, построенная на основаниях культурных исследований, оказывается теорией междисциплинарной, критической, деконструирующей процесс конструирования идентичности в культурных практиках артикуляции значений, где эти практики контекстуальны, включены в определенные социальные порядки, а следовательно, имеют политический характер. Только на основании такого критического анализа бытующей у нас педагогики возможно проектирование образовательного вмешательства, определяющего наше положение в мире, создание новых «связей», придающих смысл жизни и «локализованным» в новом контексте идентичностям.

Одновременно образование, возникающее из осмысленной таким образом педагогики, будет пытаться презентировать молодому поколению разные версии реальности, а также дискурсивные способы ее культурной реализации. Молодежь уже не получит (как это было в традиционной педагогике) готовую к употреблению версию мира, в котором она могла бы благодушно разместиться. Она будет осознавать, что миров – неисчислимо количество, что можно

переходить/перескакивать от одного к другому, что каждый из них предлагает «что-то за что-то» (например, культурную уверенность взамен фундаментализма или свободу выбора вместе с перманентным культурным беспокойством). Понятно также, что можно создавать и свою собственную версию мира.

2.2.2. Туристическая критика

Ориентация во встречном кажется путешественнику очень простой. Все виденное он распознает как версии «ужезнаемого». Критикуя, он сравнивает сегодняшнее со вчерашним, причем с особенной легкостью тогда, когда видит ландшафты и культуры в окно бегущего автомобиля (хотя там, где путешествие по странам и культурам происходит, все быстро смешивается и трудно отличить одно от другого). Но это, однако, и есть первая элементарная критика: быстрое различие, восприятие до размышления, скользящее сквозь новый, часто чуждый мир. Иногда это неосознанная критика, не представляющая ничего, кроме собственных стереотипов и априорных суждений, преисполненных оценками и иерархиями. Всего этого недостаточно для того, чтобы считать туризм формой критического теоретизирования. Последнее требует некоторого лукавства, подобного нашим прежним рассуждениям о современной и постсовременной теории, каких-то критериев, каких-то оснований, чаще общих и неизменных, чем относительных, более стабильных, чем изменчивых, возникающих за стеклом вагона ландшафтов, образующих один для другого шкалу сравнения. Проблема заключается, однако, в том, что для классического теоретического критицизма недостаточно туристских оснований (мое другое я: эй! мое первое я. Не похоже ли это на волюнтаристско/модернистский подход, когда кто-то претендует на такие основания?). Ему недостает общих и неизменных идей (мое первое я: откуда у тебя вдруг такая привязанность к фундаментальным идеям?). Ему нелегко сравнивать предложенную ему кока-колу с ИСТИННОЙ колой, местную демократию с ИСТИННОЙ демократией, обычную любовь с ИСТИННОЙ любовью. (О том только и пекусь, мое дорогое другое я, как о *нехватке* таких идей. Моя к ним любовь *платоническая*, любовь к чему-то нереальному... А если говорить серьезно, то такого рода идеи будут появляться в поле нашей тоски до тех пор, пока мы будем мыслить понятийно. Это гипостазия понятий. Как уже было сказано, туристам понятий *недостает*: возможно, турист –

это фигура постинтеллектуального мира, фигура бессмысленная, неспособная к насилию и действию во имя каких-то идей? Способна ли она вообще к насилию? Способна ли она вообще к содействию?)

Следует заметить, что недостаток неизменных идей, недостаток устойчивых точек отнесения может возникать из самого факта дорожного бытия. Только оседлые обыватели имеют склонность к мифификации, позволяющей им считать какую-то версию реальности идеалом и основанием для критицизма в отношении случайных, обнаруженных неизвестно где и неизвестно как событий этого мира. В Польше до 1989 года, застывшей за железным занавесом, мы не могли иначе мыслить. Там, за стеной нашей пещеры, был мир платонических идей, там светило солнце Свободы и Истины; здесь были их тени, мнимости и переиначенные манифестации. ТАМ все было правильно, едино и окончательно. Мир был направлен, имел ось и стрелки времени. «Просто» делился на истинный Запад и переиначенный Восток, на демократию, хозяйство и политику (смешно, но сами именовали их «безусловными») и их «социалистическую симуляцию». Мифическое и политическое движение мира: с Востока на Запад.

Сегодняшний путешественник, даже из Восточной Европы, видит и понимает уже гораздо больше, чем предлагает ему эта ориентация. Как же можно критиковать, если не из перспективы отличия? Мы создаем описания, путевые дневники как современную форму критического нарратива, заместитель теории. Я был там, там было иначе. Я был там, там было так же. Возникает собственная сравнительная теория (как она, однако, отличается от классической сравнительной педагогики, которая делает ставку на трех исследовательских процедурах: описании изучаемых событий, интерпретации и сопоставлении интерпретированных данных на разных уровнях функционирования реальности). Похоже, что осторожный путешественник может использовать карты. Локальные смыслы не могут считаться вариантами общего Смысла, но позволяют ориентироваться в пространстве различий. Можно придумать для них оси, сетки, размещать их вместо себя и рядом с собой. Картография вместо метафизики. Карта эта будет всегда иметь характер частный, локальный и предварительный. Новый ландшафт изменит ее форму: там, где был до этого океан, появится новый континент, на месте горного массива мы увидим степь, а огромный мегаполис заменят джунгли.

Одновременно путешествие может привести к упомянутому ранее разрыву собственного сценария. Как пишет М. Фуко: «Моей

задачей является (...) обнаружение скрытых систем, в которых мы заключены как узники, и что я хотел бы зафиксировать, то это ограничения и связи, которые мы реализуем, не догадываясь о том (...). И следовательно, чем больше путешествую, чем более отдаляюсь от моих (...) естественных центров гравитации, тем больше у меня шансов обнаружить те основания, на которые как на очевидности опираюсь. Именно поэтому каждое путешествие, (...) каждое движение в направлении, обратном от моего отправного пункта, плодотворно» [33; 71–72]. Множество теоретиков и путешественников с Запада подчеркивают символическую роль Японии как «критического события» в их жизни, которое принципиально поставило под вопрос их прежний способ репрезентации реальности, которое изменило их личные теории себя и мира. Согласно I. Chambers(y), Япония позволяет путешественникам проблематизировать их реальность. То, что казалось ранее естественным и нормальным, сталкиваясь с Японией, приобретает характер локальный и исторический. Оказывается, что значения, которые были хорошо представлены в одном нарративе мысли, языка, культуры и истории, могут быть непереводаемы в иные нарративы или получают в них совершенно иные измерения. Такое «семиотическое смещение» не затушевывает значений, однако усложняет и трансформирует само восприятие мира. «Каникулы в Японии» – это встреча с иным, провокация необходимости познания различий. Японию не обязательно открывать на другом конце мира, поскольку можно ее обнаружить также и на периферии нашего социума, с «обратной» стороны города, культуры, языка. Культурная сложность, по мнению I. Chambers(a), присущие арабескам способы существования современных метрополий проблематизирует априорные схемы и парадигмы. «Узкая линия линейного прогресса заменяется открытой спиралью гибридных, замусоренных культур». Эта реальность имеет гетерогенный и диаспорический характер. Она создает творческую неупорядоченность, интеллектуальное пространство, в котором воображение переносит нас в такие места, о которых мы даже не могли ранее помыслить [22; 188–189; 194–195; 23; 100].

*

Однако и в этом случае, при обсуждении изменений в современной культуре, можно встретиться с совершенно иной интерпретацией обсуждаемого явления. Она появляется в виде «посттуристики», которая, как утверждают критики, имеет немного общего с идеей

«постсовременной опоры». Зато она связана с деятельностью «нового среднего класса», который ориентирован на создание и потребление новых форм путешествий. Посттурист не функционирует в рамках предложений массового рынка в области туризма, приводящего к «неаутентичному» опыту. Его запросы в этой сфере индивидуализированы и специализированы. Он сам проектирует себе маршруты движения (и следовательно, потенциальные впечатления и приключения). Целью здесь является «реальное путешествие», исполненное «аутентизма» и «искренности». Брошюры многих современных бюро путешествий выразительно отреагировали на возникшую потребность в «истинном путешествии». Типичные прежние предложения массового туризма в этих брошюрах были полны крикливых и красочных сувениров и символов (золотой пляж, пальмы, люкс-отели, влюбленные пары). Они рисовали фотографический образ рая при минимальном количестве текста. Постмодернистское предложение представлено на серой бумаге (вторичной), в нем недостает красочности, доминирует текст. Оно уже связано не с путешествиями к экзотическим закатам с целью получения суперфотографии, но с уже упомянутым опытом «аутентичной реальности», а также с желанием апробации аттрактивных форм активности, таких, например, как восхождение. Совершенно новыми становятся предложения в интеллектуальных областях, таких как антропология, археология, экология (экотуризм). Важнейшей чертой этих современных вояжей становится поиск уникальной возможности действительного познания и понимания культурного «отличия». Здесь мы сталкиваемся с «меккой», «ответственным» и «альтернативным» путешествием эмпатического свойства. Является ли это, повторим еще раз, воплощением идеала путешественника, который обладает потенциально разными идентичностями и стремится погрузиться в локальную культуру? I. Munt дает на этот вопрос негативный ответ и апеллирует при этом к теории П. Бурдьё. Он показывает, что новая версия туризма не несет в себе ничего иного, кроме попытки утверждения своего превосходства «новым средним классом» посредством его «культурного вкуса» [61; 110]. «Новосовременная» версия туризма в этом контексте становится очередным выражением стремления к доминированию. Munt рассматривает ее на фоне трех форм запроса «нового среднего класса» (или, используя словарь П. Бурдьё, мы могли бы употребить понятие «культурной арбитражности»). Первая из них – «интеллектуализация». Класс

стремится к интеллектуализации каждого своего действия или активности в отношении путешествий и «отпусков» или, как пишет Munt, к «псевдоинтеллектуальной структуре» осмысления мира. В противоположность специфике путешествия в прошлом, которая символизировалась фигурой туриста, бесконечно щелкающего фотоаппаратом, современные любители странствовать, во-первых, стараются еще до отправки узнать хоть немного о культуре или типичных обычаях региона, в который собираются. Во-вторых, путешествие становится «профессионализированным», например проводниками являются специалисты высокого класса (археологи, этнологи или биологи). Наконец, мы имеем дело с далеко идущей (уже упомянутой) индивидуализацией туристической сети компаний, специализирующихся в организации «сложных» путешествий по желанию. Они имеют часто «профилированный» характер и вместо типичных в прошлом массовых групп объединяют людей с близкими узкими интересами. Munt убедительно показывает то, каким способом представленная стратегия может подтверждать доминирование «нового среднего класса» и каким образом в ней реализуется «дискурс исключения». Она выражает стремление к проведению пространственных границ и не имеет ничего общего с постмодернистскими основаниями [61; 116–119]. Да, это *интеллектуальный* туризм. К тому же – склонный к доминированию, а следовательно, и к насилию. К эмпатии, а значит, и к помощи. Это смягченный туризм *силы*.

2.2.3. Деконструкция

Существует, однако, еще одна форма критического мышления туристического свойства, с местными картами и фотографической документальностью неспешных, хотя и различных каникулярных дней, до совершенства освоенная некоторыми «покорителями гиперпространства» – деконструкция. Эта критика всегда локальна, может быть реализована в какой-то мере на предпосылках и в языке туземцев, у которых путешественник оказался гостем. Поэтому она и туземцам доступна. Но вместе с тем эта критика рафинирована, ювелирна и совсем не банальна. Она, как и каждая критика, может быть обвинена в интеллектуальной дистанцированности, являющейся выражением культурного доминирования. Ее мастером и в какой-то мере конструктором является Жак Деррида. Хотя Деррида действительно утверждал, что деконструкция «не есть метод» (он проблематизирует, дистанцируется от того, что

является базой логоцентрической культуры письма), но, как заметил Bogdan Banasiak, в его более ранних текстах, вопреки этому тезису, мы можем найти определенное «предписание» деконструктивной критики (вместе с известными экземплификациями). «Извлечение организующих текст (систему) асимметричных понятийных диад, ниспровержение вписанных в них иерархий; стратегическое заимствование из деконструированных систем понятий для того, чтобы обратить их против самих себя; схватывание несоответствий текста самому себе или обнаружение «второго» текста за «первым»; а также выявление того, что текст маргинализирует, равно как и демонстрация того, как он проводит то, чего хотел избежать» [5; 206].

Да разве существовала бы в той «имманентной культуре» без этого культурного зазеркалья сама возможность дистанции, избегания окружающих и проникающих в нас значений? Создается впечатление, что в связи с недостаточностью внешних опор, ограниченностью шансов объективности, обеспечивающих «истинное видение», критическое мышление вынуждено осуществляться либо в странствиях между значениями и культурами, либо внутри самих текстов. Их знаки не отсылают уже к отражению внетекстуальной действительности: она целиком в тексте, она целиком текст, наше сознание является языком, а бессознательное – его исключением и смещенным повторением. Знаки являются следами, но не реальных предметов: они отсылают к отсутствующему, к другому знаку. Однако при этом мы находим в тексте структуры дифференциаций, которые навязывают дополнительные и необычно важные значения: позиции. Позиции в иерархии знаков не являются нейтральными, одни доминируют над другими (а те другие стремятся проявиться, выйти на поверхность). Хорошие доминируют над плохими. Белые над черными. Мудрые над глупыми, мужские над женскими (реже случается наоборот, как отметил в своей книге один из известных философов, человек начинает описываться как «she» (она); и это утверждение связано с феминистской критикой понятий, свидетельствующих о только рождающемся доминировании). В каждом тексте внимательное чтение позволяет обнаружить знаки, слова, тропы, которые создают свойственные этому тексту сети доминирований и исключений, придания значений и обесценивания, позитивных и негативных оцениваний (мое второе я, а может, это попросту не что иное, как навязывание тексту

всего присутствующего Твоему пониманию «внимательного чтения», что напоминает известный Тебе «миф объективного исследователя/читателя»). Благодаря этой структуре текст господствует над нами, проникает в нас, незаметно навязывая нашему восприятию свою сеть значений. Внимательное чтение делает возможным обнаружение значений, которые не хотят помещаться в дуальной структуре. (Возможно, что ты прав: «внимательное чтение» способствует, наверное, в определенных условиях осознанию своих неудач и ограничений, ослаблению навязывания структуры текстом: тогда в поле нашего сознания могут появиться известные дерридовские «неразрешальники», свободные и текучие понятия, изменяющие свой смысл и место в читаемом тексте... Может, их и нет: может, это только, скажем так, эффект неполноты чтения, а не неполноты структуры...)

Эти значения не хороши и не плохи, не умны и не глупы. Амбивалентны, неоднозначны, неясны, неокончательны. Один раз – так, а в другой раз – иначе, они подчиняются доминирующей в тексте структуре. Так или иначе, но именно они, эти непродуктивные (авторские или читательские) импотенции, могут парадоксальным образом стать опорой для читателя в свете фиктивности реальных отношений. Благодаря этим неуместным, амбивалентным категориям выразительно видно то, что текст *делает* со значениями, как овладевает ими, как исключает их иное прочтение (мое другое «я» придает тексту силу актора, субъективирует его и абсолютизирует: а не является ли текст беспомощным в руках и глазах читателя?). Неразрешимое понятие в определенном тексте позволяет прояснить и то, в чем именно оно неразрешимо, и то, как этот доминирующий принцип разрешается (хорошо, мое Первое Доминантное, Истинное Я: это Я обладаю силой актора, да?). Изменим немного тему: при этом деконструкция, однако, *не уничтожает* значений текста: даже специально им не препятствует. Она прибавляет к ним дополнительный текст (не «метатекст», поскольку деконструктивное мышление не может реализоваться над текстом), вплетаясь в значения первичного текста, расширяя его, перемещая его, создавая интертекстуальное отношение, позволяющее обнаружить «семантическое насилие». Это, как подчеркнул, вслед за Susan Sandelman, Зигмунт Бауман, «раввинский комментарий», вписанный между версиями текста и сотворяющий его [11].

Деконструкция – это удивительная теоретическая практика нахождения значений там, где до этого доминировала уверенность и очевидность (ведь хорошо всегда лучше, чем плохо, да?). Она является элементом более широкого процесса культурных изменений. В современной культуре достаточная сеть значений, создающих опоры идентичности, оказалась разорванной. Ничто уже так не убедительно, как раньше (а точнее – не так, как мы интерпретируем то, что было раньше); нет безопасного линейного развития и роста в одном определенном направлении. Скажем так: развитие – это движение в вертикальном направлении, становление лучшим и сильнейшим. Или так: развитие – это движение в уровне, на плоскости, направленное на расширение границ «я». В результате деконструкции напряжение снижается, гравитация перестает придавать движению смысл, втягивать его в свою орбиту. Понятия роста и развития обесмысливаются; деконструкция оставляет дезориентированных индивидов, не заботясь об их благе и реализации. Это как реализация кошмарного сна либерала: живи сам и дай жить другим, не беспокой их, это тебя не касается, это не твоя проблема. Деконструкция, избавляя искусственно от навязанных оснований, немного дает при этом взамен, кроме комфорта дистанции, ориентации на «еще-не-сейчас», сопротивления очередным попыткам замыкания значений и шансов вырваться из процессов структурирования. Можно жить разносторонне, поскольку нет «переда», «зада», «стороны». Все может быть всем, и нет однозначных критериев, чтобы что-то от чего-то отличить. Есть ли в этом какая-то надежда? Да, в этом есть и гротескная надежда: мы, в конце концов, не должны быть жестко определены. Стремление к однозначности, которое придает стабильность нашей идентичности, если мы ищем ее в тексте, оказывается перечеркнутым посредством деконструкции. (Будем помнить одно, что *перечеркивание* только *перечеркивает*, не выводя из поля зрения перечеркнутый текст.) Мы не должны обязательно «держаться (именно эту) форму», «беспокоиться (об этом) более», «достигать (сейчас же) недостижимого». Нам остается путешествие, перемещение с места на место, лишённое ясной программы. Туризм случая, незапланированной встречи, жизни как приключения. Не то рост, не то развитие. Скорее, скитание и дрейфование, чем паломничество [9]. «Исполнение», «завтра», «предел», «достижение цели» не столь важны. Создается впечатление, что эти понятия утратили свою емкость и притягательность. Странствие становится всем.

Но что мы в целом тогда? Являемся ли мы тогда «сущностью» или всегда только местом, которым и являемся? Обогащают ли нас новые пейзажи и новые места (и имеет ли слово «обогащение» какой-нибудь смысл?) или мы просто «никакие»? Просто являемся зеркалом, в котором проступает всегда иной фрагмент реальности; телефоном, на котором не остается следов. С этой точки зрения деконструкция открывает нам двери цели (монастырской и тюремной, созерцательной и неотразимой), мы разрушаем иерархичность нашего внутреннего мира, мы перестаем радеть о «внутренней» структуре нашей идентичности; а с другой стороны, мы не можем до конца «избавиться от себя», отвернуться от своего начала, быть «чистыми, как зеркало». Навсегда в нас останется наше детство, коннотации запахов и жестов, кодированные принципы «базовой этики». Навсегда останутся фильтры, сквозь которые мы воспринимаем реальность, смотрим на то и не смотрим на это, думаем о том и не думаем об этом. Мы являемся какими-то. Последовательно реализуя деконструкцию «на» собственной идентичности, мы должны были бы избавиться от каких-либо заминок, безжалостно корчевать какие-то преференции, планы, мечты. Быть одновременно везде и мыслить обо всем. Или нужно «подвесить» эту проблему и просто с комфортом странствовать? Возможно, стоит говорить о том, как лучше все испытать, приятнее провести жизнь, заботиться о себе? Вернуть эстетическое понимание жизни как чего-то, что можно осуществлять интенсивно либо нудно, оригинально либо схематично, каждый день иначе или монотонно. Повторим: это критерии из области *эстетики*, выраженные современно и приспособленные к области *этики* отношения к самому себе. Возвратиться, стало быть, к известному издревле этически-эстетическому императиву «заботы о себе» [31]. Создадим себя как авангардное произведение искусства или как пастиш классической скульптуры. Как витрину магазина. Как салон. Как видеоклип. Это ведь тоже эстетика жизни в гармонии с другими, в гармонии согласия с Космосом, бытия в ритме сердца, переживания чего-то *возвышенного*⁵². Здесь появляется необычайно интригующий, с точки зрения

⁵² Кантовская категория «возвышенного» возвращается сегодня в эстетический анализ (благодаря во многом Lyotard(y)) и опознается как исходная категория современной эстетики. Это хороший повод для дискуссии о преемственности и изменениях в постмодернистской перспективе [41].

педагогике, фундаментальный вопрос: содержит ли эстетизация собственной идентичности в себе какой-нибудь действительный потенциал, связанный с определенным отношением к Другому? Или, иначе говоря, позволяет ли современная культура вести себя *красиво* или *некрасиво* по отношению к другому человеку? Подлежит ли «другой» в этой культуре какой-нибудь оценке? Наблюдение поведения молодежи, как кажется, убеждает, что его эстетические критерии очевидно отличны от приведенных выше инфантилизмов, взятых из присказок Jaschowicz(a) и *приспособленных* к курсу отношений с Другим. Они прежде всего касаются Другого как *источника* эстетических ощущений. Лапидарнее всего это выражается в исследованиях американской молодежи, для которой определение *cool* (в фразе “it’s cool” albo “he’s cool”) относится к автомобилю, фильму, выпивке, диску или другому человеку, который причисляется к группе «событий, среди которых можно (интересно) жить». Вопрос, повторим, особо значимый для педагогики этой «соокультуры», звучит так: можно ли эту эстетическую открытость восприятия к появлению в его поле другого человека трактовать как основание (либо показатель, коррелят) новой, нефундаментальной этики? Как показатель устойчивого *присутствия* в культуре *ценности*, пусть даже повсеместно обесцененной моралистами, постмодернистской культуры? Или вместе с эстетическими ценностями живут в нас – потребителях и коллекционерах впечатлений – моральные ценности, несмотря на недостаточность аксиологических оснований, и прежде всего авторитета современной этики? И можно ли этим эстетическим основаниям отношений с другим обучать? Совместимы ли они, например, с эмпатией? Является ли дискриминацией включение кого-либо в группу вещей, вызывающих удовольствие, а также исключение из этой группы иных, менее подходящих для утех «сухарей», «зануд», т. е. проведение границ, в которых скрываются зародыши насилия? (Реклама одной из разновидностей пива в Польше, представляющая исключительно забавного господина в мотоциклетном шлеме, гласит: *иностранцам вход воспрещен*. Подобным образом – на чисто эстетических началах, художественно откровенно и корректно – строится социальная граница в рекламе соков «Frugo».) Реальна ли перспектива массовых эстетических исключений и массовой, действительно символической дискриминации старыми молодыми (это, как известно, один из основных мотивов страхов старшего поколения, питаемого телевизионными новостями),

состоятельными – бедных («фан» вымогает деньги), преуспевающими – отстающих? Или поколение молодых эстетических потребителей впечатлений слишком занято собой и своими ощущениями, чтобы вообще замечать эти деления? Люди, принадлежащие к доминирующей группе, как правило, разделений не замечают. Те же, кто из этой принадлежности исключен, вынуждены эти различия артикулировать, усиливать или избегать. Молодежь как категория, группа и даже социальный класс подвергается систематической криминализации в акциях (медиаальных), направляемых политиками и журналистами, присвоившими себе право высказывания от имени немолодого поколения. Хорошо быть молодым, говорит телевидение: можно съесть батончик, выпить сока или пива. Плохо быть молодым, говорит телевидение: явно хотят кого-то убить. Все слишком ориентируются на телевидение.

Жизнь открыта ко всяким возможностям, излишне эстетизирована, ориентирована в целом на достижение, однако при этом, как ни странно, все еще не вывернута из своей упаковки. Еще удивительнее то, что те, кто более всего заинтересован в стабилизации, сохранении status quo, кто более всего заботится о наших желаниях и стремлениях, о нашей ежедневно обновляемой идентичности, поскольку с нее живет и на ней зарабатывает, все же поддерживают в нас стремление к неопределенности, уклонение от жесткости знаков, диктующих свободу «от» и «до». Кормятся с нее и реализуют с ее помощью свой интерес. Как это возможно? Насколько современный мир регулируется протестантской этикой воздержания, ограничивающей фордовский замысел, распадающейся под напором неуправляемого перемещения масс⁵³, вследствие которого он мог бы погибнуть, если бы необузданная жажда новизны, свойственная бродягам, их стремление к свободе преодоления географических границ и эпистемологических ландшафтов не сдерживалась рефлексией и здравым смыслом. Наше беспокойство, недооформленность и недоопределенность защищают нас от заострения в устаревших связях и границах, делающих нас топливом для хозяйства, *неспособного уже ничего производить*. Хорошо или плохо, но большинство из нас беспечно живет, спит и ест. Мы не претендуем на большее количество автомобилей, одежды,

⁵³ Por. Z. Bauman [8]. В этом контексте интересны рассуждения на тему страха перед «нелокальностью» (законы против бродяжничества) в начале Нового времени.

телевизоров или компьютеров. Мы не требуем новых версий текстовых редакторов, так как научились использовать и так непомерно развитые возможности старых. Вещи, которые мы имеем, могут служить нам еще много лет; использовав (износ, ржа, поломка), мы можем поменять их на те, которые уже произведены и лежат в магазинах и на складах. Удовлетворение наших базовых потребностей действительно не требует столько усилий, сколько мы отдаем рыночному молоху. Можно отказаться, передохнуть...? Нет, невозможно. Нельзя. Это было бы очевидно небезопасно, потому что мы можем потерять работу, ощущение миссии, занятости; мы можем разрушиться, диффузировать, не знать, когда уходить утром и когда возвращаться вечером, потерять осмысленность, измерение успеха и направленность карьеры. Хозяйство между тем продуцирует потребности в новых вещах и удовлетворяет иные потребности: экономика есть сфера производства значений. (Мое другое «я»: это что, примат экономики над культурой? Господин Маркс ласково кивает головой.) (Я вместе с ним, мое Первое Я: иногда не грех покивать вместе с Марксом.) (Экономика – часть культуры, нет ничего «до» культуры, и именно поэтому экономика является сферой производства смысла. Не единственная, что очевидно. Но это даже не Маркс, а скорее Бодрийяр.) Экономика производит значения. И это касается не только экзистенциальных значений труда, но также и продуцирования знаков, которые мы старательно используем для создания масок, одежды, наших временных идентичностей. Но и игры, защищающей нас от ежедневной фундаментальной тревоги – страха смерти (нашлось что-то нерушимое?), который разрывает всякие связывающие нас с людьми узы, мы и его отодвигаем, анестезируясь телевизором⁵⁴.

3. МЕСТО, ПЕРЕМЕЩЕНИЕ, САМОТОЖДЕСТВЕННОСТЬ

Фрагментарный анализ подбрасывает нам очередную проблему: проблему мест, в которых и из-за которых ценности артикулируются, в которых и посредством которых мы пытаемся определять самих себя.

Мы переживаем невиданный ренессанс мест [62; 38–54]: локальностей, малых родин, этнических корней, околиц и ландшафтов. Он имеет большое культурное и политическое значение, равно как

⁵⁴ Por. ponownie teksty Z. Baumana [14] oraz [12].

и связанные с ним надежды на построение демократии и реконструкцию идентичности, истощенной конфликтами в сфере существующих до сих пор широких идентификаций. При этом действует еще и объемлющий целый мир процесс культурной фрагментации. Место и идентичность связаны с ним достаточно очевидно. А что с перемещением? В течение веков ценности, на которые опирались сообщества, лишь в незначительной степени изменялись из поколения в поколение. Будучи стабильными, они становились опорой, давая ощущение континуальности, единства с историей и традицией. Устойчивые системы ценностей оказывались основанием изменений в процессах социализации, служили фундаментом «матрицы самотождественности», в которую было включено каждое новое поколение. Мир единых ценностей был единственным миром, который только можно было помыслить. За его рамками была только другость/отличность, сложная для понимания и принятия. В результате ради ценностей все жило, а также часто умирало. Это не значит, конечно, что между культурами не существовал ценностный обмен, но в целом он имел характер «вкрапленный». То, что понемногу включалось в публичный дискурс, становилось частью повседневности. Реальность «была неторопливой». Протяженность всегда доминировала над изменяемостью. Человек чаще всего рождался и умирал в том же самом мире. Даже открытия и изменения требовали немало времени, чтобы изменить ощущение идентичности западной цивилизации.

Мы уже писали о том, что наш сумасшедший двадцатый век изменил правила игры. Реальность «является» быстро, очень быстро. Мир есть изменение. Мы рано встаем, идем по улице на работу, а когда возвращаемся, то замечаем, что улица выглядит иначе. Человечество живет лишь для того, что бы применить понятия, принесшие славу Элвину Тоффлеру о перманентном шоке будущего. Хотя эти понятия были адекватны для семидесятых годов, когда Тоффлер писал свою книгу. Сегодня изменения нас уже так не шокируют. Для поколений, родившихся в начале восьмидесятых, изменение стало формой социализации. Для этого поколения «приrost изменений», который для их предшественников происходил в течение четверти века, происходит в несколько лет. Мир вращается (вращается?), и все меньшее количество людей переживает по этому поводу. В этом мире ценности уже не играют ключевой роли в процессах укоренения и чувстве идентификации. Ценности можно принимать и отрицать сколь угодно. Новое поколение уже

имеет навык восприятия реальности в категориях «предложения». Реальность трактуется как супермаркет. Мы бросаем в корзинку очередные ценности, не интересуясь их соответствием с прежними (кого в супермаркете будет удивлять то, что у клиента в корзинке лежит пиво рядом с картошкой; низкокалорийный йогурт и замороженные гамбургеры?).

В этом мире, где средства массовой коммуникации решительно влияют на наше самоощущение, ценности кочуют в пространстве значений, изменяя свою судьбу, осаждаюсь всякий раз в различных контекстах. Этот процесс идет непрестанно, неуклонно и происходит в большом темпе. Однако ценности трудно оторвать от тех мест, в которых они возникли. Можно также сказать, что с ценностями и местами кочуют во времени вновь открытые забытые истории, иногда они путешествуют в пространстве, переносясь вместе с мигрирующими жителями; иногда их смысл изменяют пришельцы. Место уже не является изолированным. В нем сталкиваются между собой различные локальные знаки, переходя границы и преодолевая самих себя. Вкус блюд, цвета крыш, покрой одежды взаимопроникают и изменяют значения.

Но это только кажущийся свободным и ничем не управляемым ток мод и поражающих различий. В нем можно обнаружить определенную логику шагов, вполне небезобидных. Без попыток ее описания мы не поймем нашей жизни, не будем в состоянии помыслить адекватных образовательных стратегий, обеспечивающих наше изменение. Эта «неневинность» семантических перемещений связана с «неневинностью» культурных различий. Редко бывает так, что сообщества, делящие между собой соседствующие территории, имели незапятнанную совесть. Их самотождественность отягощена, как правило, ощущениями определенного насилия. В этом случае, как замечают исследователи американской культуры, одни народы достаточно часто проявляют тенденцию к беспамятству; другие в свою очередь сохраняют в себе память об участии других в своем прошлом. Отношения подчиненных культур с подчиняющими их соседями, тем более сожителями, фиксированы не только фундаментом памяти, удерживающей добродетель терпимости. Запечатляется также и то, что доминирует. Запечатляется обычно и сотрудничество. Учатся у сильнейших и тому, что гарантирует им силу. Часто просто их языку и культуре. Культура «господ», победителей, конкистадоров оборачивается интересом к ней

со стороны подчиненных ими народов. Привлекает их в ней основательность, достоинство и простота, чистота и «аутентизм» памяти, недостижимые для участников, вовлеченных в игры власти. Начинается процесс культурной осмозы, ведущий к неуклонному стиранию границ, гибридизации и переименованию значений, посредством их неконтекстуального, неумелого и любительского присвоения, направляемого скорее восхищением отличиями, чем пониманием источников приобретений. Процессы этого рода имели и имеют место в местах колониального и позднее – деколониального доминирования. Это имеет место и в Польше вместе с типичными для колонизированных в прошлом культур реакциями: поворотом к первоисточникам, реставрацией чистоты, памятью всех обид. Наше стремление стать частью Запада является именно этим: переименованием знаков «оттуда», локализацией их в нашем пространстве и изменением их смысла. Нашу демократию мы создаем из переименований и иначе не можем. Резкое столкновение традиционных «польских систем ценностей» и потока ценностей Запада рождает вопрос о будущем польской национальной идентичности. Полонисты заламывают руки, никто сегодня уже не хочет читать мицкевичевских «Дедов», никого не интересуют печали Košanowski(го). Иные с запалом ищут формы реализации для идеала «истинного Поляка», создавая новые тексты о «чистоте крови», яростно ищут Евреев, Негров с Мадагаскара, пришельцев из космоса, чтобы посредством социальной конструкции «истинного Чужака» найти себя самих, возродить нашу Историю и главное чувство ее особенности. Эти переименования западных ценностей и культурных пропозиций, происходящие на наших глазах, становятся специфической экземплификацией одного из важных контекстов современных дебатов на тему взаимозависимости власти и оснований, а также сферы понятия эмансипации.

3.1. Глобализм, локализм, идентичность

Меня всегда интересовал ответ на вопрос «Почему я есть я?» Невозможность ответа на него придавала моему существованию (и путем экстраполяции на каждый момент существования) своеобразную метафизичность. Я есть, я случился раз в миллиарды лет. Я в моем я. Или это невероятный случай, и возможна бесконечная цепь случайностей, накладывающихся друг на друга от

первых атомов водорода до проникновения именно в эту клетку именно этого сперматозоида? Если бы несколько тысяч лет назад землю, на которой осели праплемена моих предков, опустошила катастрофа (землетрясение, паводок), то меня бы не было? Никогда? Или если бы в дни моего потенциального зачатия в доме моих родителей оказались неожиданные гости и увлекли их долгой ночной беседой, то я никогда бы не появился? И тогда эти слова никогда не были бы сказаны? А может быть, писал бы их какой-нибудь «иной я»? Или это и есть метафизика случая? А может быть, это невероятная необходимость, т. е. неограниченное число сплетающихся между собой необходимостей, способствовала тому, что я существую? Может, мое появление было уже записано, предопределено первыми атомами водорода? Может быть, “big bang” был создан для того, чтобы я был и писал эти слова? А весь этот мир и вся вселенная существуют для меня? (Мое другое я, не слишком ли ты самоуверен?) Или это метафизика необходимости? Почему я есть я? Почему я не родился негром с Мадагаскара, сыном воина, черепахой или стручком фасоли? Почему не веками раньше и не тысячелетиями позже? Не могу ответить на этот будоражащий меня с юных лет вопрос.

Но он живет во мне, возвращается волнами (иногда бессмысленных) событий и (иногда героической) борьбы. Но, в конце концов, так или иначе, я есть. Пришел в этот мир. Не когда-то, не раньше, а именно тогда и ради того, чтобы быть именно кем-то.

В этом месте появляется другой вопрос. Почему мое я такое, какое есть? Почему я имею такие взгляды, мысли, убеждения? Почему моя идентичность выражает себя именно так, а не иначе? На этот вопрос уже легче ответить. Психологи проанализировали бы мое детство (влияние отца, матери, группы сверстников); социологи – социокультурные условия, определившие мою социализацию (я родился в 1956 или 1954, не знаю почему, но припомнил бы в этот момент конкурс в средней школе: какой класс соберет больше макулатуры?). Моя идентичность является результатом соединения бесконечности обстоятельств, событий, встреч с людьми, цитат и книг, путешествий по разным странам и «критических происшествий», прерывавших текущий ритм моего существования. Я являюсь таким, какой есть, не потому, что что-то раньше меня определило и предопределило. Никогда не было и не будет «меня эссенциального» (если бы я родился эпохой раньше или негром

в Мадагаскаре, то, очевидно, был бы другим). Мои гены приобрели смысл в ходе интеракции с социальными условиями и влияниями.

Такой подход к идентичности как конструкции, производной от места и времени, не всеми принимается. Множество теоретиков, идеологов и социальных групп трактуют идентичность в категориях необходимости, неотвратимости, эссенциальности. Они не соглашаются с временным, амбивалентным и динамическим характером идентичности. Они трактуют ее как данность и заданность.

*

В прошлом каждая эпоха, каждое сообщество имели свой доминирующий тип идентичности, способ создания «я» и его социальных интеракций, которые в ходе социальных практик нормализовались и возвышались до «универсального» статуса. Он оказывался точкой отсчета, матрицей уже упомянутой идентичности. Во времена враждебности и войн это был тип воина, который жертвовал своей жизнью для защиты родины или расширения границ империи. В мирное время или в период строительства это был тип работника, труженика. В свою очередь в других условиях и местах возникал тип бюрократа, джентльмена, последователя, романтика, прагматика. (Мое другое я: не обращаешь ли ты к нашей исторической реконструкции в школьных учебниках? Нам легко видеть своеобразие типов социализации в прошлом, но мы не видим их в сегодняшнем выражении, и это происходит потому, что самих себя мы видим менее определенно, чем других, и что наша современность еще не редуцировалась к какому-то конкретному виду Истории?) Постсовременность изменила правила игры: сегодня довольно трудно, особенно в развитых сообществах Запада, обнаружить однозначно доминирующий тип идентичности. Сосуществует множество разнородных и конфликтующих между собой типов идентичности. Процессы дисциплинирования идентичности ослаблены либо даже особым образом «отклонены». Дисциплинирование, типичное для нововременной эпохи, основывающееся на принципе «должен быть таким и таким», заменяется в сообществе принципом «можешь быть всяким». Такое своеобразное дисциплинирование не означает, что человек не испытывает на себе давления тенденций, влияющих на развитие его идентичности. Однако они не действуют однонаправленно, образуют веер спорящих между собой направлений. Насколько в прошлом изменения в области выделения обязательных типов идентичности происходили достаточно мед-

ленно, настолько сегодня они изменяются каждую декаду и из года в год. В результате идентичность типа «такая и такая» превращается в идентичность «потенциально всякая».

В масштабе целого мира динамика процессов дисциплинирования и дедисциплинирования обозначается многоаспектной конфронтацией глобальных и локальных событий и процессов. В результате выделяются разнородные типы идентичности, которые (хотя чаще некоторые) будут описаны ниже. Это не означает, что они существуют где-то в «чистой» форме. Чаще всего, наоборот, они накладываются друг на друга и могут функционировать в одном человеке одновременно...

Первым типом идентичности современного жителя мира является «глобально прозрачная идентичность». Она родилась в ходе реализации масштабных международных проектов и корпораций, а также Академических исследований далеких стран. Она является результатом неизбежных процессов модернизации, предписывающих от имени высокоразвитых стран иным (странам Третьего Мира, Восточной Европы) движение в направлении достижений «цивилизованного Запада». Трансферт знаний и технологий, а также ценностей, равно как идеологических и структурных принципов функционирования системы образования, приносит веру в чудодейственный эффект этого движения в виде уменьшения экономических проблем, ликвидации бедности, неграмотности и безработицы. Мы не намерены здесь оценивать те идеи, реализация которых приносила бы несомненные в равной мере как позитивные (например, уменьшение смертности новорожденных), так и негативные следствия (деструкцию многих традиционных культурных сообществ). Мы намерены поразмышлять над следствиями этого явления для формирования идентичности.

Можно сказать, что появление «глобально прозрачной идентичности» было ответом на потребности больших корпораций и международных институтов в создании «универсального» эксперта, коммуникатора, исследователя, который бы обладал технократически прагматическим инструментализмом: как в формальном отношении «знание, язык, квалификация», так и в личностном. Такое лицо очень часто (иногда многократно в течение одной недели) меняло бы место присутствия. Оно способно перемещаться из страны в страну, переходить от одного уклада к другому без всяких проблем. Наличие культурной эмпатии, с точки зрения интересов

корпорации, у такой личности излишне. Она должна реализовывать приписанные ей институтом цели и задачи.

Идентичность данного типа характеризуется полной нечувствительностью к культурным различиям. Возможно, что это своего рода защитная реакция на быстроту смены мест и культур. Эта личность воспринимает прежде всего то, что является «общим» для разных мест и людей. Между тем она сама является производением культуры Запада, поскольку «общее» для нее равнозначно «европейскому» или американскому. Современная «вестернизация» мира позволяет ей превосходно функционировать в любом уголке мира так, как если бы это был Лондон или Париж. Она видит культурную реальность каждого мира сквозь призму международных аэропортов, пятизвездочных отелей, французских ресторанов и shopping mall(ов). Сегодня она стала атрибутом всех известных мест, а не только Нью-Йорка или Рима, Варшавы, Лимы, Алжира или Бангкока. Поэтому эта личность везде чувствует себя «как дома», повторим еще раз: не потому, что принимает различия или исполнена культурной эмпатии, а потому, что не в состоянии воспринять различия. Она более или менее осознанно избегает конфронтации с различиями, а если они случаются, то трактует их в категориях экзотики, которыми можно повосхищаться и поскорее забыть. Эта личность «ничему не удивляется». Умеет «сосуществовать с различиями», не «соединяясь с ними». Различия ей не мешают (только в том случае, когда становятся навязчивым провокатором повседневности).

Создается впечатление, что такой личности «все равно» где жить. Она может менять места жительства (континенты и культуры), лишь бы они давали ей необходимый психологический и материальный комфорт в смысле реализации «европейского стиля жизни». Она не пускает корней или ни за что в культуре не цепляется, допуская лишь минутную чувственность. Невозможно также утверждать, что это – «космополитическая» личность или что это – «гражданин мира». Она перемещается по культурам и континентам, не выражая к ним почтения и чувства превосходства, хотя иногда в ней поигрывает «британская» или «французская» кровь. Эта личность имеет хорошо интегрированную идентичность в английской или французской аранжировке. Английский язык становится для нее основой коммуникации. Она стремится по году или два жить в Пекине, Праге или Лагосе и при этом ничего не знать

о культуре той страны, в которой пребывает. Помню свое удивление, когда обнаружил, что один из британских экспертов, который многократно в течение года приезжал в Польшу, ничего не знает о польской культуре, ментальности и не интересуется этим совершенно. Все, что не уместается в схемах восприятия этой личности, попросту не существует ни как проблема, ни как вызов.

Хорошим примером таких лиц могут служить «евротехнократы» или американские ученые, в частности из области сравнительной педагогики. Они прагматичны, оптимистичны, ориентированы на действие и успех, коммуникативны и открыты. Слушая, что им говорят, они, однако, слышат только то, что относится к «обстоятельствам их профессионального поведения» и реализации задач, того, что повышает вероятность их успеха. Они готовы к активности почти во всех культурных условиях не потому, что знают эти культуры, а потому, что ничего о них не знают и не хотят знать. Эти личности приезжают в определенную страну с готовыми схемами и подходами в отношении положения дел. Они видят то, что хотят видеть (одно из известных мне лиц этого типа неуклонно реализовывало типовые проекты в Таиланде, Румынии, Польше и на Фарерских островах). Свои англоевропейские стандарты они трактуют как «данные» и «естественные». Профессиональные формулы (определения, схемы, шаблоны) у них заранее припасены для использования в равной мере в Польше, Кении, Иране или Венесуэле. Эти формулы открыты для содержаний всех культур и собственно слепы к каждой из них.

Встреча с такими людьми – дело трудное. Очень трудно их «поймать», маска профессионала, запечатлевшая категории оптимальности, продуктивности, эффективности, «срослась с ними». Скрывается ли еще что-нибудь за ней? Какие мечты прячутся за нагромождением денег и гонкой за новыми сильными проектами? С другой стороны, крайний профессионализм у таких путешественников, по всей видимости, является одной только формой защиты от культурной дезориентации и дезинтеграции. Он создает ощущение «континуальности» идентичности.

В постсовременном эпосе выделяется также совершенно иной тип глобальной идентичности – **«какая угодно глобальная идентичность»**. Рассмотрим это на примере известного нам лица (мужчины). Идентичность этого Американца сформирована из материала молодежной контркультуры. С некоторых пор он стал обозначать

себя одной из восточных религий. В противопоставлении «евротехнократам» он максимально сосредоточен на различиях, способен к восприятию буквально каждой особенности, а также обладает необыкновенно развитой способностью к культурной эмпатии. Стремится жить культурными различиями. Живя в данной культуре, «одновременно становится ею». Биография такого Jeff(a) необычна, достаточно привести ее фрагменты, поскольку они хорошо иллюстрируют эту форму глобальной идентичности. В свою бытность хиппи Jeff был монахом в Таиланде, а затем перебрался в Конго. Впоследствии он работал «спасателем самоубийц» в одном из больших американских городов (лицом, отговаривающим самоубийц, стоящих на 75-м этаже, от своего намерения). В итоге он стал учителем английского языка в Лондоне. В возрасте 41 года он стал аспирантом одного из лучших американских университетов (Университет Вирджинии), оставаясь одновременно вместе с женой хозяином двух перспективных антикварных магазинов. Его жена, родившаяся в одной из скандинавских стран, крайне пессимистично относилась к жизни и не принимала американской культуры. Несовершеннолетняя дочка Jeff(a) (как и вся семья, была буддисткой) мечтала о жизни в Азии и не находила себе места в американской школе.

Идентичность «неутомимого путешественника» Jeff(a) была «всякой». Он действовал как радио в том месте, где актуально находился: «повернув тумблер», чуть ли не моментально настраивался на волну, типичную для данной культуры. Уровень его культурной эмпатии был невиданным. В Азии он был монахом, в Африке – лесорубом, в американском мегаполисе – спасателем, в Лондоне – учителем, а в Charlottesvill(e) – аспирантом. Он без напряжения оказывался «всяким». Не надевал масок и не стремился казаться, он просто включался в реальность того места, в котором оказывался. Эта реальность становилась им, а он – ею. При этом он считал, что свойственная ему способность «всеукоренения» обогащает его. Jeff был человеком очень образованным и рефлексивным. Он был убежден, что идентичность человека становится в процессах «культурной переработки».

Встречи и разговоры с таким человеком удивляли так же, как и с евротехнократами. Возникало впечатление, что он настолько «всякий», что его нет. Иногда мне казалось, что вследствие его чувствительности на встречах со мной он становится немного мной. Но

что меня более всего поражало, я не мог определить: не играет ли он со мной во мне, не деконструирует ли он меня, «пробираясь» в меня. Несомненно, однако, Jeff стал для меня «критическим событием». Дней этак через тридцать я смог упорядочить мою идентичность, отыскать однозначность и конечность, иметь подготовленный ответ на каждый потенциальный вопрос. Я хотел быть «определенным», «устойчивым». Амбивалентность и внутреннюю противоречивость в себе я воспринимал как слабость. Я стремился к рациональности и внешней адаптивности, чтобы «легче было жить». Jeff показал мне, что существует иной способ интеграции, лежащий не на пути «экстракции различий». Различия можно вписать амбивалентным образом в идентичность, обогащая ее, хотя без сомнения они являются источником постоянного беспокойства.

Очередным вариантом постсовременной самотождественности является «**фантомная идентичность**». Жизнь в мире, избавленном от стабильных значений, специфика которого определяется посредством фрагментарных медиальных посланий и идеологии потребления, не дает оснований для формирования сколь-нибудь «реальной идентичности». Вследствие этого индивид живет в призрачном мире, в котором массмедиа «уничтожили действительную возможность различий». В такой культуре какое-нибудь «значение» невозможно, «поскольку всякие различия оказываются избавленными приданного ему нами значения. Логика дереализации приводит к формированию «аутентичной неаутентичности» как основания самого себя, мира и жизни. Это понятие базируется на убеждении, что «всякие представления, всякие события в равной мере важны, равным образом заслуживают и не заслуживают того, чтобы быть принятыми во внимание». Если все «равно», то всякие особенности в равной мере «бессильны» или в равной мере «сильны». В итоге, повторим еще раз, разность лишена значения, а все нарративы (в том числе и педагогические) идут в никуда» [37; 97; 109–110].

«Аутентичная неаутентичность» не отрицает различий, она попросту полагает, что если нет оснований для различий между альтернативными утверждениями, фактами, удостоверяющими различия, то в этом нарративе ничего нельзя прочесть. В этой логике статус различий конструируется и поддерживается при полном сознании того факта, что для этого нет никаких предпосылок (можно просто «позволить» этой разнице иметь значение). Различие становится абсурдной категорией. Вследствие этого любая

ангажированность индивида опирается на «чествование» аффективной двузначности представлений, которые «поражают своей поверхностностью и недостаточностью содержания». «Аутентичная неаутентичность» свидетельствует о недостаточности альтернативных пространств, недостаточности возможностей трансценденции и выхода за границы «зернистой материи реальности». В этой ситуации каждая принятая идентичность является «равно призрачной», по крайней мере, не притворяется, что не носит масок [38; 225–226; 231; 233]. Один из моих друзей – профессор педагогики в американском университете – сказал мне когда-то, показав кожу головы с пересаженными волосами: «Знаешь, я постмодерный человек, во мне нет ничего аутентичного».

Формирование этого типа идентичности является частью более широкого явления, названного В. Agger(ом) «постмодерным NYT». Это стиль публичной жизни, пропагандированный нью-йоркским журналом типа «New York Times» (отсюда и NYT), «New Yorker» или «Rolling Stone». Здесь полностью реализуется идея общества потребления, отрицающая возможность радикальных социальных изменений. В этом подходе «содержание» замещено «стилем». Этому часто сопутствует чувство абсурда в отношении управления экзистенцией, следствием чего становится нигилистическое отношение к жизни [2; 171–172].

Идентичность типа «супермаркет» в свою очередь тесно связана с идеей общества потребления. До определенной степени она созвучна с фантомной идентичностью, которая несколько «дрейфует», а ее актуальное состояние зависит от свободного и неконтролируемого движения значений. В случае идентичности типа «супермаркет» люди имеют ощущение свободы и убеждены, что сами могут сознательно выбирать и конструировать собственную идентичность из доступных культурных значений. Идеология потребления является в своей сущности очень оптимистичной, поскольку полагает, что потребление не репрессирует идентичность, а лишь предоставляет возможность ее индивидуального проектирования.

Хорошим примером такого явления можно считать повсеместно распространенное в Соединенных Штатах создание уникальных, индивидуальных «эkleктичных религий». Считается, что «одна религия дает чувство духовной клаустрофобии» и что можно, как в супермаркете, прогуливаться перед разными религиями и из каждой выбирать то, что данному индивиду соответствует. Хорошим

примером такого подхода является организованный фирмой DeJa Vu тур «духовное путешествие». Его участники видят восход солнца в Стоунхедже, наведываются в комнату духов далай-ламы, участвуют в церемонии шамана в Мачу Пикчу, поют здравицы живой Богине Непала и получают благословение, купаясь в водах Иордана. Трудно не заметить, что религиозный опыт становится здесь продаваемым товаром, а экскурсии в трансцендентность ведут к тому, что религия становится здесь вопросом стиля произвольной конструкции [44; 1; 3].

Другим примером формирования «супермаркетового» подхода к собственной идентичности выступает мода. мода принимает участие в процессах децентрации и фрагментации идентичности. Магазины моды открыто навязывают убеждение, что женщина любит и что должна принимать. «Мода приходит к нам всегда с помощью романтиков, красочных дискотек и любителей парижского шика. Женщинам, любящим роскошь, и сторонницам классической элегантности необходимо найти себя среди этих разнообразных предложений» (ELLE, IV, 1995). Идентичность находится в шкафу, достаточно только открыть дверцу и выбрать. Этническая идентичность обещает путешествие этнической тропой и жизнь общиной. Женщина может воплотиться в сублильную «даму из Шанхая», цветущую красками и пряными запахами Востока, к тому же фантазийную и нарядную. В свою очередь «экологическая идентичность» сообразуется с подражанием диким животным. Экзистенциальная идентичность соотносится с видимостью «очаровательных интеллектуалов», одетых в черные гольфы и широкие юбки. Наконец, «авангардная идентичность» отсылает к движению хиппи (использует одежду стертых цветов, широкие брюки и старую униформу). Иной набор идентичности связывается с выборами нарядов в двадцатые, тридцатые или восьмидесятые годы. В одном и том же тексте женщине предлагается имидж романтический, элегантный, женщины в стиле техно или черно-белом, а также женщины воинственной, искусительной, расслабленной или раскрепощенной (замечу, что раскрепощение является здесь одним из вариантов стиля идентичности, который не обязательно всем принимать) (ELLE, VII, 1995). Экспонирование идентичности типа «супермаркет» хорошо заметно в тексте, пропагандирующем тотальное смешение стилей: «эпатаж женской привлекательности в мужских костюмах», «феминизм в галстук», «пиршество барокко», «шотландская клетка»,

«элегантная женщина пятидесятих», «пластик, придающий вкус будущему» (ELLE, IX, 1995). Заметим, что во всех приведенных выше примерах мода трактуется в категориях свободы выбора идентичности, а не в категориях приписывания свыше определенной самотождественности.

В версии типа «супермаркет» проявляется парадоксальный процесс «обратного дисциплинирования идентичности». В прошлом дисциплинирующее послание было ясным и выразительным, предписывая то, кем следует быть, а кем – не следует. Сегодня же пропагандируется «обязанность быть фрагментарным». Дисциплинирование типа «должен быть таким и таким» замещается убеждением «можешь быть всяким (понемногу) одновременно».

Очередная идентичность конструируется как бы поперек своей предшественницы. Это вытекает само собой из «американского» характера современной эпохи. В ее рамках, как пишет об этом R. Kroes, «мы получили порядок культурных кодов, которые позволяют нам понять, оценить и обобщить американские культурные продукты так, как если бы мы были американцами» [47]. В этом же контексте Z. Suda задает драматический вопрос: Америка уже стала культурным стандартом мира? Мир уже превратился в культурный проект «американской мечты»? [76; 257]. В результате во многих странах обнаруживает себя явление американофилии, проявляющееся в растущем энтузиазме по поводу продуктов американской культуры. R. Rigby пишет, что, например, для молодых французов это означает восхищение «открытым пространством», «новизной» и «свободой», которые, как верится, воплощены в Америке [63; 162–164]. В свою очередь P. Iyer пишет, что согласно мнению некоторых теоретиков «ни один из народов мира не американизирован в такой степени, как Япония с ее баскетболом, огромным рынком сбыта для McDonalds(a), где японцами спроектированы пространства, целью которых является имитация Нового Мира». Для японцев Америка является постоянной «крайней зоной приязни» [42; 39]. В свою очередь и «молодая Москва говорит по-английски с американским акцентом» [34]. Америка становится здесь «цивилизованным предложением» [21; 21].

S. Bryn делает акцент на следующих «сдвигах» в разных культурах под влиянием американского имиджа: от ориентации на социум к более индивидуалистическому подходу, от ответственности перед сообществом к самореализации, от концентрации

на профессиональной деятельности к ориентации на потребление, от открытости перед людьми к погоне за прибылью, от «укорененности» к «подвижности», от доминирования в социальной жизни категорий равенства, справедливости и сотрудничества к проявлению значений свободы, возможностей и состязательности, от реальности к мечтам, от социальной безопасности к приключениям, от страха перед лишениями к поиску королевства изобилия.

Почему Америка так притягательна для мира? Почему мир стремится в такой степени подражать Америке или, может быть, попросту подражать той «версии» Америки, той фантазии (копии с копии, кальки с кальки, не имея доступа к «реальной» Америке), которая экспортирована средствами массовой информации и популярной культурой? Анализируя эти причины, критики соглашались в одном. Об этом метафорично заключает Р. Iyer: «Японцы создают лучшие технологии, французы – лучший парфюм, швейцарцы – лучшие часы, американцы – лучшие мечты» [1; 36]. Р. Kroes заключает об этом следующим образом: «Часто в нашем восхищении [Америкой] присутствует элемент ностальгии, обращения к мечтам юности, когда целый мир казался местом неограниченных возможностей. Америка как королевство грез сохранила это качество» [47; 313]. Для мира Америка постоянно является местом, в котором индивид имеет шанс на обретение индивидуальной свободы и на «лучшую жизнь». Такие мечты создаются и подтверждаются американским медиальным посланием: Америка – это свобода и разнородность, Америка является местом для каждого [29; 40].

В мире все больше осознается небезопасность, которую несет с собой для разных культур принятие популярных американских ценностей. Проявляется она, однако, в виде демонстративных действий, например в случае, когда McDonald's стремится открыть новый ресторан в каком-нибудь забытом районе. Отношение «широкой публики» к американизации лучше всего иллюстрирует название одной из последних книжек на эту тему: «Янки, убирайтесь домой. И меня заберите с собой» [54].

Фрагментация идентичности приводит все чаще к возрождению фундаменталистских попыток ее монолитной реконструкции с определенным стержнем или осью в качестве ее базы. Чаще всего ею оказывается религия (например, ислам), раса (черный фундаментализм), этничность (например, анклав меньшинств

в американских мегаполисах, которые живут своей жизнью и руководствуются собственными культурными правилами).

Мы имеем тогда дело с возникновением идентичности типа «бритва», это значит с эссенциализацией определенной формы различий как основания конструирования самотождественности и отрицанием всего того и всех тех, кто не «соответствует». Это ведет к явлению «почитания различий», именуемого также сепаратистской политикой идентичности, которая основывается на своеобразном замыкании в определенной форме самотождественности. Искушение фундаментализмом является выражением парадокса эпохи (и теории) постсовременности, разрушением метанарратива Просвещения, замыкавшего людей в ловушке (или клетке) идентичности, провоцировавшего появление или возрождение фундаменталистских движений и способов мышления. Они стали в этом контексте своеобразным антидотом (противоядием) на непрозрачность мира и нехватку культурной уверенности. В постсовременном мире люди и сообщества, утрачивая традиционные «путеводители» и культурную уверенность, обращаются в сторону движений, которые обещают Истину, Ценности и Знания и которые могут стать источником стабильной и единой идентичности. Известным примером идентичности типа «бритва» служит современное явление ислама (мы посвятим ему несколько страниц). Исходным пунктом формирования исламской идентичности является отказ от примата разума в процессах познания мира и обращение к категории откровения как источника знания. Другой разновидностью подобных конструкций выступает идеология некоторых афроамериканских движений в Соединенных Штатах. В борьбе с доминирующей культурой белых они возвышают все, что «черно», до ранга того, что означает единственно принимаемый мир и единственно принимаемую идентичность. Эссенциализм в области идентичности в этом случае опирается на мифологизированное ощущение превосходства над культурой белых. Время от времени он экспонирует себя как убеждение в универсальности африканской культуры и музыки и выдвигает идею объединения мира в их границах («каждый является Африканцем», «весь мир – Африка») [75; 68–70].

Все остальные типы идентичности, окружающие нас, «однообразны» и одновременны. Мы встречаемся с ними в повседневной жизни, в процессах фрагментации нашей собственной идентичности, принимая «понемногу» фрагменты этих самотождественностей.

В результате становимся внутренне противоречивыми, утрачиваем монолитный характер, являемся и такими, и не такими... И мы научились с этим жить.

*

Необходимо, видимо, вспомнить, что такого рода «горизонтальная амбивалентность идентичности» не появилась в последние десятилетия внезапно и неожиданно. Как и множество культурных явлений, она содержится в нашем осознании себя и мира с давних времен. Современность характеризуется не только *появлением* амбивалентной идентичности, что придает осознанию амбивалентности чуть ли не фундаментальный характер. К примеру, описание социальной реальности в категориях, близких к постмодернизму, мы находим в «Ненасытности» S. I. Witkiewicza. Tadeusz Różewicz необыкновенно проникновенно представлял это измерение нашей жизни в 1963 году. В то же время в последние годы мы становимся свидетелями «обвинения постмодернистов» в релятивистских ценностях и «доведении» субъектов до критического состояния, что является излюбленным делом консервативных критиков современности, осуждающих Деррида, Баумана или Лиотара в «провоцировании» культурной амбивалентности, ведущей, например, к росту преступности среди несовершеннолетних. Виновен ли Różewicz в постмодернизме потому, что не чувствует якобы очевидной однозначности мира? Это, по всей видимости, провокативный жест, а не вопрос. Мы можем сказать, что 1929 или 1963 годы причисляются нами к современной эпохе, что постмодернизм «не существует», поскольку приписываемый ему вид культурного сознания являлся нашим уделом «всегда». Если бы это было так важно. Вместо того чтобы решать, «существует» ли реально культурная амбивалентность, а если так, то «вызвана ли она к жизни постмодернистами», задумаемся над иным, интригующим и незамечаемым феноменом: почему против такого диагноза не протестовали в 1963 году, а протестуют, словно Вольтер против землетрясения в Лиссабоне, сегодня? Почему не отливались пушки против Зигмунта Баумана в 1960-е годы, когда в своих теоретических социологических текстах он описывал процесс формирования «гетерогенной культуры гетерогенного сообщества», а сегодня в консервативной среде его считают врагом человечества? Может быть, это предположение могло бы стать разрушительным для того морального аспекта исследований социума и соответствующего прогноза, который «бытует»

в салонах и которым «пугают детей»? Ведь оно имеет значение до тех пор, пока звучит в языке высокой культуры («сухих» академических трактатов и более авангардных художественных текстов), то есть пока его признают «интересным» и «проникновенным» диагнозом. В момент *популяризации* этой мысли (появление постмодернизма является феноменом, связанным со взрывом массовой культуры и интерференцией содержаний высокой и «поп» культуры), в момент смены стиля академического текста (более близкого к обыденному языку эссе вместо формально-структуралистского трактата) «истина амбивалентности» связывается с эрозией безопасности социального порядка. Почему эта гипотеза может быть «разрушительной» и для кого? Только в связи с одним обстоятельством и только для определенной группы авторов, описывающих социальные проблемы. Именно она сообщает, что социальное знание культивируется в интересах *социального контроля*, а не в интересах социального познания, что создает преграды в поиске истины тем интеллектуалам, которые громче всех кричат об истине (фундаментальной и очевидной) и угрозах ей (обычно со стороны постмодернизма). Эссенциалистски настроенные философия и социология редуцируются тем самым к педагогике, озабоченной социальной моралью в авторитарной практике контроля знания, в то время когда педагогика, опознающая в текстах социальной теории открытость к гетерономии, знакома издавна с полидискурсивностью и технологической немощью, нереальностью проектов тотального контроля (попытайтесь, консервативные политики и философы, поработать во имя фундаментальных ценностей хотя бы год), кажется значительно более открытой для современного социального анализа. Очевидно, не вся педагогика, не всегда, не везде, и, наконец, я вообще сгущаю...

*Прежде
очень-очень давно
существовало солидное дно
куда мог скатиться
каждый
[...]
Это было
дно основательное
если хотите мещанское
женщинам отводилось одно*

*мужчинам другое дно
в те времена
существовали падшие
скомпрометированные женщины
существовали банкроты
порода
сейчас почти исчезнувшая
свое дно было у политика
священника купца офицера
кассира и ученого*

[...]

*Дно известное
нашим родителям
было чем-то неколебимым
причем
на нем
каждый был кем-то
определенным
человеком пропащим
человеком потерянным
человеком который
выкарабкивается
со дна*

[...]

*Опускаясь мы не можем
обрести форму
иератического положения
атрибуты власти вываливаются
из рук
слово опускание
слово неподходящее
оно не объясняет движения
тела и души
в котором приходит
современный
человек
взбунтовавшиеся люди
поверженные ангелы
падали вниз головой
человек современный*

*падает во всех направлениях
одновременно
вниз вверх и в стороны
на манер розы ветров
прежде падали
и возносились
по вертикали
теперь
падают
по горизонтали*⁵⁵

3.2. МЕСТА И ЦЕННОСТИ

В эпосе гиперпространства, в котором деньги в мгновение ока могут перемещаться с одного края Земли в другой, в глобальных процессах производства локальные среды стали местом регуляции повседневной социальной и экономической жизни. В ситуации, когда капитал может свободно перемещаться в пространстве, только от локальных институтов и их инициатив зависит то, могут ли они его притянуть к себе. Эта трансформация вновь вывела на первый план дискуссию на тему локальной идентификации и ее специфики. Если же мы примем, что в эпоху гиперпространств ключом к пониманию эластичной организации производства является фрагментация этого пространства до уровня локальных сред, то мы окажемся в очень противоречивой ситуации. Это означает, что малейшее значение пространства или, чаще, гомогенизация посредством капитала компенсирует возрастание значения специфики места [67; 146].

Цитированное выше высказывание оказывается одной из современных попыток осмысления проблем современности, связанных с культурными феноменами экономических изменений. Основным их измерением является особая связь глобальности и локальности, определяемая стратегами фирмы Sony именем «глобальной локализации». «Притяжение» транснационального капитала к локальным средам, упомянутым в цитированном выше тексте Iwon Sagan, не означает, однако, как заметили D. Morley и K. Robins, ренессанса всяческой локальности: локальные сообщества вынуждены

⁵⁵ Цит. по антологии Т. Rózewicz [65].

вести между собой бескомпромиссную войну за «преимущество» во включение в логику глобальной экономики. Это не означает автоматического культурного ренессанса локальности, мы имеем дело с очень сложной сетью условий и очень неоднозначной областью практик [60; 115–118].

Сфера культуры (понимаемая на этот раз узко) не позволяет трактовать себя только как функцию экономики или технической цивилизации. Культура обусловлена также самой собой: открытость пространства значений является не только результатом и симптомом чего-то по отношению к ней внешнего, но самого процесса производства значений. Пространство значений продуцирует эффекты в том же самом пространстве, создает решения проблем, им самим генерированных, отвечает на свои собственные вопросы. Можно даже сказать, что культура становится своеобразным *perpetuum mobile*. Настоящее состояние культуры обусловлено также трансформациями в экономической сфере в связи с упомянутым выше явлением глобализации капитала и преобразованием высокоразвитых стран Запада в общество потребления. Это в прошлом производство и тяжелый труд определяли ритм жизни как в случае индивидов, так и социальных структур. Жизнь воспринималась в категориях обязанностей и ответственности. Сегодня цивилизация Запада вошла в эйфорийную эпоху информации и удовольствий. Ценность физического труда и материального производства уменьшилась, зато возросло значение сектора услуг. Снесены огромные фабрики в центрах городов, а на их месте построены гипермаркеты и развлекательные центры. В результате современная культура лишена чувства зависимости от экономики (и в особенности от экономики производства) или, смягчая, оно обусловлено трансформациями экономической власти, связанной с потоками информации.

Усиленная заменой «экономики производства» «экономикой потребления» относительная автономия культуры, а также ее своеобразный «дрейф» сквозь время и пространство становится одним из существенных источников идеи локальности, трансформацией частных мест значений, которые были так важны для конструирования идентичности индустриальной эпохи. Локальность до определенного уровня является ответом на вызовы и нужды экономики (один огромный массовый рынок сбыта заменяется тысячами малых, локальных, культурно-контекстуальных рынков). Главное, однако, что она отвечает на *культурную* ситуацию постсовременности, будучи вместе с тем ее конститутивным элементом.

Поворот в сторону локальности в этом контексте является реакцией на возрастающую неустойчивость социального мира. Усиливающаяся дифференциация культурного пространства и постоянное расширение его границ, обусловленное доминированием визуальных информационных средств, вызывает к жизни и такой эффект, что поток всяческих возможностей перемещения начинает нас все чаще обходить, а действенным оказывается собственное место. Это редукция мозаики к элементу, голографическая концентрация мира в одном пункте на карте. В этой локальности, в связи с недостатком метадискурсивных фундаментов, Фуко видел основания ангажированности современного, этического, «отдельного» интеллектуала; эта локальная среда может стать точкой отсчета для практического образовательного или политического действия в ситуации кризиса Великого Нарратива, до этого времени гарантировавшего универсальную точность выбора⁵⁶.

Это не только проблема замещения ценностей, укорененных в объективных идеях ценностями, социально произведенными. Речь не идет о том, что из-за кризиса национальных государств и неизбежной анонимности наднациональных структур, интегрирующих современную экономику и политику, локальные среды становятся единственно доступной для индивидов «сферой публичности». Значение единств перешагивает политическое измерение. Единство места находится на пересечении того, что собирательно, и того, что индивидуально, и выступает в своем утопическом смысле свободным от конфликта ценностей. Общность есть место бытия с другими, является условием стирания границ между «я» и «не-я», отодвигающим проблему самоидентификации. Переживание общности, реализуясь в короткое время, чуть ли не для всех становится моделью бытия с другими, бытия-в-мире и несомненной вершиной индивидуальной иерархии ценностей (если ценности сегодня еще иерархизированы...). Осознаваемая или воображаемая общность становится основанием ориентации в мире⁵⁷. Надежда современных постмодернистски ангажированных интеллектуалов

⁵⁶ Этот тезис многократно появлялся в текстах радикальной американской педагогики и теории политики (например у Henry'ego Giroux, Patti Lather, Sharon Welch). Он укоренен в традиции прагматизма.

⁵⁷ Por. T. Szkudlarek [82]; эта же тема с указанием следствий для теории образования развивается в статье «Развитие, образование, трагичность» [79].

на утверждение политического дискурса в локальных сообществах не производит изменения *сущности* оснований ангажированности, поскольку универсализм всегда был партикуляризмом какой-либо группы, а неоспоримость ценностей всегда реализовывалась как эффект «пересечения» оси индивидуальной идентификации более широкими социальными укладами⁵⁸. Современное изменение, как кажется, опирается единственно на смену групп отнесения. Место национальных единств занимают общности этнические, региональные, локальные, местные, секты, группы друзей и фанов. Зато на другом уровне, в иной шкале ситуация отнесения глобальна, планетарна, космична. Создается впечатление, что характерной чертой постсовременности является постепенное вытеснение из мира национальных сообществ и возвышение до ранга базовых укладов двух крайних позиций: малой социальной группы, создающей реконструированные основания политики и педагогики, и Космоса (природы, планеты, мира), создающего предпосылки новой религиозности. Нам не хватает какого-то политического основания, которое позволит создать мост между двумя этими отношениями и выстроить идею «общего социального мира», сообщества сообществ, не воспроизводящего насилия и ослабляющего давление национализмов. Наверное, нехватка институционализированной новой религии, новой этики и педагогики ведет к ощущению, что мир распадается. Усиливаются ожидания прихода Новой Эры, кристаллизующей сегодняшние интуиции в институты Нового Порядка, появляются утопии, провозглашающие возможность человеческого освобождения, локальных единств, мест и живущих в них людей под диктатурой экспертов власти. Обе эти тоски сталкиваются с попыткой восстановления однозначности на основаниях, возникших в давней и недавней истории с опорой на подогретый национализм и религиозный фундаментализм. Эта попытка – одна из частых реакций на современное распыление идентичности, на своеобразную фрагментацию человека в мире, смысл и содержание которого определяются гиперреальностью медиальных сообщений. Парадоксально, но эпоха постсовременности, разрушая метанарратив Просвещения, часто замыкавший людей в клетке редуцированного рационализма и препарированной идентичности, провоцирует возрождение фундаменталистских движе-

⁵⁸ Они пытаются прояснить этот механизм в вышеприведенных текстах.

ний и способов мышления. Человек нуждается в опоре и стабильных значениях, чувство распыленности и хаоса вызывает у него беспокойство. Недостаток культурной уверенности вызывает в свою очередь потребность и искушение патернализма у лиц, групп и идеологий, которые «уже все знают», дают ясные бескомпромиссные и окончательные ответы на все вопросы.

Не буду здесь ни упоминать, ни анализировать разнородные формы фундаментализма. Хотел бы вместо этого сконцентрироваться на нескольких парадоксах, связанных с исламским фундаментализмом в контексте дискуссии о природе постсовременности. Создается впечатление, что одной из причин возрождения и роста привлекательности Ислама в сегодняшнем мире является наблюдающаяся диффузия значений, а также дестабилизация метанарратива, определявшего до этого времени ритм жизни и мышления. В современном мире люди и сообщества теряют традиционные путеводители и культурную уверенность (а часто – и ощущение собственной идентичности) и обращаются к движениям, которые выступают источником стабильной и целостной самоидентичности. Ислам – одно из таких движений. Как культурная стратегия он стремится, утверждают его теоретики, к утверждению локального знания против глобального. Для многих исламских социологов и философов существует водораздел между миром Запада и миром Ислама, являющийся следствием несоизмеримости двух культурных концепций знания. В этом контексте эпистемология Запада оказывается для исламских фундаменталистов выражением частного способа понимания мира. Они отказывают в универсальной значимости западной науке, которая, по их мнению, является ничем иным, как проявлением «эпистемологического империализма Запада» [83; 23; 5]. Как пишет Husain: «Понятно, что люди Запада прославляют свои собственные исторические эпохи Ренессанса и Просвещения, так как они очевидным образом свидетельствуют о прогрессе в их собственных деяниях. Однако почему и мы должны прогрессировать подобным образом и воспринимать эти достижения как знаки глобального Ренессанса и международного Просвещения» [83; 16]. Теоретики Ислама при этом убеждены, что наука Запада представляет собой ничто иное, как веру Запада. Различение научных вер теряет смысл. В этом контексте отрицается картезианская концепция науки, которая выражала убеждение возможности рационального познания человеком объективного мира (и аккумуляции

полученного знания). Картезианский принцип сомнения становится угрозой для религиозных убеждений и лишает их сторонников эпистемологической уверенности [83; 9; 11].

По мысли комментаторов этой дискуссии, исламский вывод «о девестернизации» знания может быть понят в контексте культурных стремлений как отказ от «очарования мира», который является воплощением науки и знания Запада. Вследствие этого происходит отказ от идеи о том, что человек в состоянии производить объективное знание о действительности. В противопоставлении наукам Запада исламские науки основываются на религиозных убеждениях. Они подчиняются религиозной традиции и не позволяют себе ее рефлексивных интерпретаций [83; 10; 12]. Здесь наблюдается сознательное стремление к исламизации способа познания мира, который может придать знанию «аутентичный» характер. Альтернативой западной концепции науки в этом контексте является «исламская эпистемология», которая, по мнению ее сторонников, предоставляет знание значительно более адекватное. Здесь наблюдается отказ от примата разума в процессах познания мира и апелляция к конечному откровению, а также святому Корану как его источнику. Знание, которое приобретается в акте откровения, не может быть никаким образом видоизменено (оно «священно»). Так проблематизируется одно из оснований западной картезианской науки, уже упомянутое сомнение [83; 11–13].

Представленные выше тезисы помещаются в контекст дискуссии о постсовременности. Некоторые исламские теоретики воспринимают политику исламизации знания как часть *постсовременной стратегии*, стремящейся к проблематизации универсального характера западного знания с его рационализмом (существенное значение здесь имеет попытка торможения интеллектуальной инвазии Запада и его культурного влияния на исламскую молодежь). Они стремятся идентифицировать исламский фундаментализм с тем, что называется исламской постсовременностью. Считается, что отрицание примата западного знания равнозначно постсовременному подходу.

Можно, по-видимому, утверждать, что проблематизация исламскими теоретиками универсальных притязаний культуры и науки Запада, которые выступали источником культурного империализма, идет параллельно современной «политике различий». Однако попытки рациональной замены знания Просвещения знанием,

которое опирается на веру (и никоим образом не может быть поколеблено или изменено), не имеет ничего общего с европейским постсовременным подходом, делающим упор на контекстуальном характере знания. Они сближаются в какой-то степени с европейскими реакциями на постсовременную ситуацию в виде христианского фундаментализма, национализма и расизма, наблюдающихся во многих континентальных регионах. Мы имеем в этом случае замещение одной (просвещенческой) формы культурной действительности иной формой, замещение одного метанарратива другим. Очередной парадокс исламского фундаментализма в его борьбе с европейским модернизмом заключается в двусмысленном отношении к научным и технологическим достижениям Запада. Исламистские критики современности утверждают, что их развитие в исламских странах было результатом европейского колониализма. Его источником в этих странах стали западные технологии и идеи, а также западное образование молодого поколения. Усилия исламских фундаменталистов концентрируются, как правило, на отрицании западного знания и того, что называется «культурным проектом модерна». Парадоксально то, что при этом они используют средства модернистской науки и технологии. Мы имеем здесь дело с «исламской грезой о полусовременности». Отрицая эпистемологию и культуру Запада, они принимают спутниковые антенны и ракеты среднего радиуса действия. Здесь обнаруживается парадоксальное отделение принимаемых фундаменталистами эффектов модернистского знания и неприятие самого по себе знания, которое сделало эти эффекты возможными [83; 9]. Здесь напрашивается аналогия с христианскими фундаменталистами, не принимающими ни модернистского рационализма (в своих истоках определенно антирелигиозного), ни тем более его постмодернистских релятивизмов и в то же время исправно пользующихся электронными медиасредствами для проповеди познанной ими истины.

Представленная выше проблема является поразительным примером спорности и парадоксальности дискуссий вокруг постсовременности. Ренессанс фундаментализма оказывается одной из культурных реакций на постсовременность. У многих сообществ, ощущающих угрозу со стороны нарастающей глобализации и американизации, проявляется стремление «возвращения к истокам» и средствам сохранения культурной самоидентичности. Следует при этом обратить внимание на тот факт, что Запад (или Америка)

представляется посредством распространяемых массмедиа на весь мир культурных посланий достаточно деконтекстуализированно и фрагментированно (выглядит как своеобразное «всячество»). Если мы можем сегодня говорить о каком-либо доминирующем нарративе, но он представлен образом современной (гиперреальной) Америки. Это послание по своей сути антипросвещенческое. Однако в перспективе людей, живущих в иных, незападных культурах, он представлен как фрагментированный образ западного метанарратива. Поэтому культурная реакция на постсовременность воспринимается исламскими теоретиками как реакция на современность (и трактуется как форма постсовременности). И этот парадокс основывается на своеобразии их логики. Без сомнения, она во многом определяет дебаты вокруг постсовременности.

Будучи представленной разными позициями, точками зрения, отражающими расклад сил и потенциал власти, постсовременность кажется не только, как считают некоторые, «концом истории», каким-то фундаментальным переломом прежних практик, но еще чаще – *разрывом* истории, разрывом настоящего, в котором карты розыгрыша принципов конструкции мира оказываются заново перетасованными. Парадигма прогресса и модернизации придавала в модернистской игре телеологическое измерение действиям западной цивилизации. Лозунг «к прогрессу» определял и динамику изменений, и идентичность. Как целые сообщества, так и отдельные индивиды ощущали свою причастность к реализации определенного порядка, обоснованного волей Бога (человечество как реализатор «плана Бога»), или рациональностью, или логикой. Сегодня, в связи с крушением веры в универсальное благополучие и драматическим дрейфом ценностей, которые когда-то считались нерушимыми, сообщества и индивиды живут в ощущении временности настоящего. У нас есть ощущение, предчувствие того, что что-то «должно случиться», что изменится судьба мира и возобновится бег истории, место которой в стремительном потоке Истории Цивилизации. Мы вновь сможем увидеть, кем должны быть, к чему стремиться. В модернистском покере все было четко распределено: кто раздает карты (начинает тот, кто держит банк), кто блефует, а кто мошенничает. Постсовременный покер имеет иной характер. Карты тасуются хаотично, а сами правила игры изменяются постоянно. Вместе с тем кажется, что блефуют и обманывают все (и сами не знают зачем, тем более что ставки в игре неизвестны и непонятно,

что считать выигрышем). Мы ждем очередной раздачи, веря, что ЧТО-ТО случится. Но что? Очередная мировая война? Очередной Гитлер или Сталин? Чудесное явление, которое нас всех переродит? Новый танец, который своим бесконечным ритмом вызовет у нас эйфорический амок? Новая Шехерезада, которая станет нам рассказывать волшебные сказки? Яносик и Али-Баба? Новый вид первородного греха, который придаст жизни смысл, и потребует вновь искупить грех? Все это уже было, и все было отвергнуто. Мы ждем очередной раздачи, как сериал «мыльной оперы». Мы верим, что ЧТО-ТО произойдет, но тем не менее знаем, что не произойдет НИЧЕГО.

3.3. Сообщество

Присмотримся к некоторым современным общностям, совершив небольшую инвентаризацию их состояния. Это богатое имущество: как уже отмечалось, общность обеспечивает укоренение ценностей, является местом их артикуляции и, наконец, местом, трансформирующим их смысл. Но сначала о потерях. Мы имеем дело с кризисом национальных сообществ. Они все еще остаются доминирующей формой социальной организации, но становятся зыбкими. На этом уровне организации обеспечение общих убеждений (централизованное образование, монополизированная культура, доминирующая идеология) и общих переживаний (привязанность к определенным символам) является сегодня задачей сложной и проблематичной. Она возникает лишь в момент угрозы, в ситуации борьбы. Общие убеждения распадаются без участия политиков, и в политическом сознании появляется связанное с ними ощущение риска. Общность переживаний остается одним из немногих связующих нашего национального государства [73], но связующего небезопасного. Оно способно короткой дорогой привести к ксенофобии и насилию. Именно поэтому не вызывает удивления приватизация сообществ: переживания и убеждения мы охотно делим в небольших группах.

Парадоксально, но с такими трудностями не сталкиваются межгосударственные сообщества. И действительно, в техническом смысле очень трудно обеспечить идентичность убеждений на таком уровне, но сила грез и верований стремится эти ограничения компенсировать. Такой воображаемой (пока) общностью является

Объединенная Европа, туманный образ «атлантического сообщества» (так называемый «Запад»), экономически мощная и географически абсурдная Тихоокеанская сфера или исламское единство арабского мира. Эти сообщества становятся противовесом все еще доминирующим мощным институциональным национальным единствам и часто выступают опорой для социальных движений, реализуемых посредством политических нелегитимных организмов (используя, например, влияние Совета Европы для расширения прав этнических меньшинств, ГАТТ – для ликвидации государственного протекционизма, Комиссии Прав Человека, для разрешения конфликта индивида и государства).

Другим видом сообществ является разбросанная по миру диаспора, в которой общие убеждения и переживания не привязывают людей к одному и тому же месту. Общность убеждений здесь недостижима, общность переживаний лишь в малой степени угрожает чуждому, поскольку члены диаспоры сами чужаки во внешнем мире. Ее существование определено поиском идентичности и связанными с ним напряжениями, перемещением в пространстве, путешествием в прошлое, постоянными поездками к местам, более нагруженным значениями [18]. Специфически постсовременными формами диаспоры являются сообщества *фанов*, любителей определенных культурных произведений (зрителей «Przystanku Alaska», участников Великого Ансамбля Международной Помощи или фанов музыкальных групп), часто не институционализированные и крайне маргинальные субкультуры (панки, скинхеды, бегуны на лыжных роликах, что несколько больше, чем «фан-клубы», это субкультуры с определенными системами ценностей и политических ориентаций, обладающие своей спецификой, как племена, перемещаемые в пространстве). Совершенно исключительным является сообщество пользователей интернета.

Это очередное сообщество не определяется общностью чувств и убеждений, его малая родина не замечает его культурных отличий. Здесь ни одно значение не дает гарантий однозначности: в каждом месте может появиться чужак, который подлежит ассимиляции и который вносит своеобразие в повседневный опыт. Каждое положение может соседствовать с другим, не разделяющим общих норм. В каждом знании и тем более ценности, по крайней мере до поры, эти соседи считаются «не-совсем-своими». В этих ареалах значения никогда не бывают теми же самыми, они постоянно изменяются,

и если не в физическом, то в семантическом пространстве подвергаясь серии неконтролируемых трансформаций. Диаспора является перемещением места проявления значений, малая родина является местом перемещенных значений. Перемещение продуцирует разность: то же самое никогда не является тем же самым.

Таким образом, разность, будучи эффектом перемещения и переименования, проникает в ткань субъекта, погруженного в общность. Это касается разновидностей «открытых» сообществ: реально существующих сообществ, которые не отгорожены от иных монастырской стеной или казарменным ограждением, они не свободны от амбивалентности, они производят ее неустанно на уровне повседневного опыта их членов. Недуальность, погружение оказываются единственно замечательным завершением драмы, забвением трагичности. Задача автокреации, задача установления самоидентичности оказывается нерешаемой и в национальных сообществах, и в локальных. Возникает новая стратегия заботы о себе в условиях амбивалентности и переименования. Эта стратегия может иметь отношение к образовательному действию. Однако реализация этой задачи парадоксальна. Постсовременность лишила педагогику универсальных целей и ценностей, проблематизировала педагогический «инструментализм». Сделала различия основанием идентичности и сообщества. Педагог, учитель, теоретик образования обречен на свободу и ответственность.

3.4. ПЕРЕМЕЩЕНИЕ И ДЕКОЛОНИЗАЦИЯ: ЖАЖДА САМОИДЕНТИЧНОСТИ

История межкультурных отношений, разрывающих бытие территориальных общностей, – это история поглощения, сглаживания различий, гибридизации идентичности и никогда не завершающейся борьбы за однозначное самоопределение. Универсальные схемы, вневременные ценности, превознесшие идеи и идеалы, обладающие огромной интегрирующей силой, рано или поздно отпадают. Различия, которые, казалось, были зафиксированы или усвоены, завоеваны или подвержены тотальному искоренению, вдруг возрождаются в той или иной форме. И они начинают разрушать тотализирующие ландшафты. Иногда они сами, как мы уже неоднократно писали на страницах этой книжки, набираются аппетита в стремлении к монополии знания и репрезентации. Объявляют себя воплощением универсализма и вневременности. Так, в процессе перемещения значений создаются и пересоздаются сообщества

и идентичности. Такой образ культуры часто вызывает уныние. Ведь хочется воскликнуть: бывают же какие-то общие ценности, подлинные истины, нерушимые в любых обстоятельствах, да? Возможно. Только что-то эта истина никак не открывается. В полной мере это вопрос методологии. Если оторвемся от платоновской абстракции, если посмотрим на ценность как на идею, связанную с определенным местом, на гуманизм сквозь призму географии, то универсальные ценности дивным образом обнаружат свои локальные корни, всегда объединенные с жизненной практикой и определенной привязанностью к ситуации. Под таким релятивизирующим взглядом невозможно защищать ни фундаментальные установки на поиск ценностей, ни оправдывать фальшь и скрытое насилие (Маркс, как продолжатель Гегеля, отказал «азиатскому способу производства» в ценности развития, что стало эхом косвенно выраженного им одобрения колонизации Индии⁵⁹, поскольку Марксова логика истории, как и гегелевская, оказалась мифологией Запада). Экзистенциальная забота при такой географо-идеологической лексике, считал Камю, стала прежде всего попыткой защиты присутствия французов в Алжире⁶⁰.

Культура в географо-идеологической перспективе выступает как сфера территориальных притязаний, защита доминирования

⁵⁹ По поводу этого гегельянского аспекта см., например, Robert Young [89]. Польский перевод статьи можно найти у T. Szkudlarek [78]. Этот текст значим для понимания связи культурной формации постмодернизма в ситуации утраты колоний европейскими империями.

⁶⁰ Такой образ писательства Камю рисует Edward Said, привлекая в качестве интерпретативного контекста высказывание, содержащееся в *Essais* на стр. 1012–1013 (Paris, 1965), которое мы приводим по переводу Saïda с английского: *Если вести речь об Алжире, то идея его независимости зиждется исключительно на чувствах. Никакого алжирского народа никогда не существовало. На место его родоначальников могли бы [в равной мере] претендовать евреи, турки, итальянцы или берберы. Даже арабы не определяют его лица. Уже размеров французского осадничества достаточно для создания ни с чем не сравнимых исторических проблем. Французские алжиры являются туземцами в полном значении этого слова. Скорее всего, чисто арабский Алжир не мог бы достичь экономической независимости, без которой суверенитет остается иллюзией. Ни одна страна не согласилась бы сегодня на те усилия, которые совершили французы, если бы мы стали размышлять об их миссии [68; 91].*

пространств локальных значений, их соблазнов и построенных стратегий защиты, бунта и прагматических оппозиционных стратегий. Межкультурные отношения, однако, не являются копией стратегических карт, развешанных в штабах войск, ведущих территориальные битвы. В них нет места однозначности, стратегии доминирования и сопротивления сплетаются между собой и становятся трудноразличимыми. Их взаимная игра создает сюжет и основу практик *конструирования идентичности людей*, которым пришлось жить в местах сложной истории.

Путешествие за границы собственного мира может быть и походом за рабами и ресурсами, и поиском самого себя. Путешествие на Восток, Юг, Север или Запад предоставляет мифическую географию преобразований и скитаний, открывающих «второе я», питающих надежду на интеграцию, встречу с собой посредством контакта с Другим. В эпоху позднего колониализма стремления к инаковости такого рода были значительно облегчены благодаря культурному характеру доминирования, что на практике означало то, что нам не надо физически перемещаться для получения экзотических впечатлений. Другие захватили наш язык, гуляют по нашим улицам, пишут для нас книги. Другие ломают наш хорошо отлаженный сценарий линейных предписаний, в котором Отличие могло существовать лишь как приправа. Они стали частью нашей повседневности, стали частью нас самих. Мы вдруг с гордостью смотрим на себя в зеркало и являемся для самих себя иными (каким-то чудом вдруг полюбили музыку регги и ощущаем себя бизнесменами лондонского Сити). Но со своей обыденностью и своим повседневным «я» трудно долго не соглашаться. Большинство людей приобретают чудесную способность к принятию самого себя, независимо от происходящих изменений идентичности. Они принимают те экзотические части отличий, которые имеют, так как иначе смотрят на само измерение отличий, существующих во внутреннем мире. Постколониальная литература, как голос Иных, стала доступной западной культуре благодаря распространению среди колонизируемых языка Империи, благодаря их выстраданной английсчине или французсчине, затем стала парадоксальным элементом процесса аутокреации Запада. Чтение писателей Азии или Африки является для европейца мифическим путешествием колонизатора, пересекающего границы собственного мира в поисках иного самого себя. В XIX веке такую

роль исполняли артефакты культуры Востока, а также славянских культур, свезенные в парижские музеи и салоны⁶¹.

В области литературного производства эти жесты присвоения чужих культурных образцов, сглаживания различий и конструирования их заново в местах, где они до тех пор не появлялись, перехватывание языков и переименование кодов легко обнаружимо. Несмотря на это, их систематизация переходит и в классические работы о литературной «контратаке Империи». Присмотримся теперь к стратегиям и практикам описания культуры меньшинств.

Одной из особых черт постколониальных литератур является частая смена исторической перспективы. Вторжение в текст истории (до сих пор избавленной разрыва нарратива официальной истории) повествования Другого незаметного анонимного «туземца» нарушает ось времени, производя пространственную дифференциацию описания. «Иная» история существует ни перед, ни после, но рядом с официальной историей, и в отношении доминирующей истории размещается чаще «географически», чем исторически. В историческом месте появляется синкретизм и гибридность. Авторы *The Empire Writes Back* так характеризуют эту перспективу:

...гибридность настоящего постоянно борется за избавление от прошлого, [...] помещая то, что «чисто», поверх угрожающей ему противоположности, над тем, что «сложно». Она замещает линейность времени пространственным плюрализмом. [...] Постколониальная теория литературы подняла к тому же проблему перехода времени в пространство; с современностью, борющейся за освобождение от прошлого, соседствует много последних литературных постколониальных текстов, пытающихся конструировать будущее. В постколониальном мире деструктивная закрытость культур замещается принятием различий как равноправных. В равной мере теоретики литературы и историки культуры начинают считать культурное пограничье потенциальным источником нескончаемых, но не как всегда считалось, историй человеческих сражений и уничтожений, подпитываемых мифом

⁶¹ Por. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, Helen Tiffin [3; 157–160]. Анализ постколониальных литератур содержится в этой классической работе, между прочим содержащей интригующий пример поглощения Западом элементов славянской культуры, интересный с точки зрения нашего «ощущения мира»...

групповой «чистоты», а тем основанием, на котором постколониальный мир может быть творчески устроен [3; 36].

Nomi Vhabha, один из вдохновенных критиков этой литературы, определяет новое литературное положение как эффект *time lag*, как разрыв во времени, «отсрочка», взывающая к артикуляции современности, «несмотря на историю» [15].

В постколониальной литературе, кроме истории Другого, появляется и очевидно иной язык. Мы имеем здесь дело с целым спектром вкраплений, приращений, переиначиваний: приемов, разрушающих доминирующий дискурсивный монолит.

В литературу попадает «креольский», гибридный язык «туземцев», являющийся результатом перемещения конструкции локального языка и приобретением им формы языка доминирующего. Выход этого языка за границы разговорной речи, его вторжение в мир письма принимается за сильный освободительный акт. Креолизация письма связывается еще с одним событием – созданием альтернативного парадоксального «дискурса аутентичности» в гибридном мире. Переиначивания, смещения кодов стали со временем, благодаря нобилитации в письме, некоторым образом равноправным языком социализации и социальной коммуникации колонизированных. В перспективе очередных конфронтаций с культурными различиями утверждение в письме гибрида начинает исполнять роль фундаментального учредительного мифа. Перехватывание средства доминирования, каким является культура письма, служащая выражению этого аутентичного языка, является, в сущности, революционным жестом.

Процедура этого вида перемещений имеет много отличий, проявляющихся в разных местах, в разное время и с разной степенью напряжения. Обращаясь к выводам авторов *Empire...*, мы обнаруживаем такие, например, явления, как использование классической формы английского сонета для описания сельского пейзажа в Австралии (перемещение здесь становится нарушением устоявшейся нормы, разделяющей мир вещей «изящных» и «вульгарных»); как «этнографический» нарратив, основывающийся на одновременной вовлеченности писателя в две перспективы культурного самоанализа автора, удерживающие и его локальное положение, и имперское образование. Далее мы вспомним и об использовании в нарративе, представляющем доминирующую культуру, интерпретированных и неинтерпретированных локальных именованных,

обращающих внимание читателя на культурную разность, причем не столько содержащуюся в тексте, сколько являющуюся эффектом создания особой конструкции текста. Появляется также слияние языковых структур, своеобразный «межъязык», несводимый ни к родному языку, ни к выученному, становящееся «потенциальной базой плодотворной метафорики межкультурного письма». Появляются и тексты, написанные безусловно с орфографической точки зрения, но отличающиеся от «нормативных» своей локальной составляющей. В результате мы имеем событие – изменения языковых кодов в нарративах самых разных героев. Мы припоминаем немаловажный смысл таких действий. Письмо – это власть. Стандартный язык – это сплошной дискурс доминирования. Реализация побочности, переименований языка «за гранью нормы» – это разрушение истории, это реализация синкретического. Это место освобождающего высказывания.

Путем перехвата власти, инвестированной в письмо, этот дискурс может доминировать над навязанными ему маргинальностями и делать гибридность, а также синкретичность выходом к редефинированной литературе и культуре [3; 78].

Колониальная власть, как пишет уже цитированный автор Т. Todorov, устроена как средство контроля над коммуникацией. Анализ колонизации Америки выразительно показывает, какое политическое значение имело непонимание Ацтеками белых захватчиков, для которых не было места в их устной, циклической культуре. Соединение двух языков есть одновременно соединение двух способов понимания слова. В устной культуре слово создает мир. Существование определяется наличием имени, а то, что не имеет имени, не имеет права на существование. Повествование вызывает к жизни события, магия есть власть. В культуре письма только слово и представляет мир. Письмо разрывает горизонт настоящего, мифическое сознание не в состоянии понять сознание историческое. Необходимость понимания порождает объяснения, производные от доминирующей культуры. Это оно чувствует потребность в коммуникации с захватчиками, это оно беспокоится о преобразовании, условием которого является понимание чужих или языка пришельцев. Роль этого повествования заключается в том, чтобы обеспечить власть новому языку, новой культуре, в которой сохранится и старая, даже путем уступок колонизаторам...

Мое другое «я»: не могу удержаться от нескольких скептических замечаний. Тонкая аргументация и своеобразный «эпистемологический оптимизм» моего первого «я» могут быть проблематизированы принятием других оснований. Они связаны с простым в своей сущности вопросом: «Что повелевает чем?» Действительно ли локальные культуры разрывают доминирующие сети? Действительно ли локальные культуры перенимают и используют приобретения и навыки, типичные для «главного течения культуры», или они попросту вписываются в иной способ циркуляции доминации западного мира?

Означает ли то, что в лондонских ресторанах McDonald's появилась итальянская пицца, факт того, что итальянское отличие нанесло удар и разорвало его культурно-определенную траекторию доминирования? А может, это упомянутый концерт, борясь за место под солнцем и в желудках с окружающими его пиццериями на Leicester Square, легко захватывает локальные (с точки зрения американской логики) обычаи и блюда? Это слишком оптимистично: видеть в инкорпорации освобождение, слишком обманчиво тешить себя мыслью об освобождении, которое является ничем иным, как претензией на Отличие и патерналистское снисхождение. А может, итальянская пицца в McDonald's является очередным проявлением «политкорректности»?..

Полемика: естественно, что стратегии, приведенные здесь моим первым «я», являются примерами «кокаколониализма», «макдонализации» или, привычным языком, культурного доминирования. Итальянская пицца по-американски – это поглощенная и переименованная доминирующей культурой (часто с пользой для самой пиццы) локальная реальность наподобие африканских масок Пикассо или японских гравюр Матисса. Однако я имел в виду нечто иное. Чаще события типа появления сегодняшней тоски по гастрономическому феномену «кока-кола», подражание польскому кино семидесятых годов, итальянскому неореализму (с чувством первооткрывателя) или американским киноакциям девяностых (с чувством... о Боже...) напоминают манипуляцию с булкой и котлетой, именуемой в вокзальных ларьках гамбургером. Чаще событие типа польского рэпа, являющегося бессмысленной копией черного бунта в исполнении белых славянских расистов, через какое-то время перерождается в протестный голос подкласса людей без шансов. Короче, речь шла о креативном потенциале переименований,

рождающихся в культурах подчиненных, захватывающих доминирующие культуры. Здесь важно направление происходящих присвоений, коль скоро мы имеем собственные гамбургеры, то теряет ли свою силу макдонализация? Попробую как-то прояснить это далее.

*

Поразмышляем немного о нашей собственной деколонизации. Наше нахождение в культуре тотального социализма было связано с невозможностью артикуляции собственных голосов, их заглушили «общепольское» («универсальное») образование и государственная культура, подчиненные «единственно верной» идеологии прогресса. Их ренессанс, происходящий на наших глазах, порождает те же самые гибриды, которые уже описаны в литературе деколонизованных культур. Они забавны, уродливы и в равной мере прекрасны в своей «креольской (не)аутентичности». Они также сильны педагогически, также содержат значения, разрушающие доминирование единого языка и единой истории. Это в свою очередь порождает у некоторых парадоксальный страх «различий» и стремление к навязыванию новых форм универсализма, вписыванию социальности и разнородности в «правильные» рамки, будь то религиозные или националистические.

Передо мной польско-кашубская книжка о Janie Drzeżdżonie – двуязычном писателе, посвященная педагогике региональной эмансипации. Посредством «неаутентичного» кашубского языка, вернее, «межъязыка» или «двойного языка», несущего на себе и пятна колонизации, и сопротивления, и культурного перевода, осуществляется процесс политического возрождения этнической группы, ее образовательная аутокреация [46]. Невероятным успехом среди молодых любителей рэпа в Польше пользуется агрессивная форма устной культуры черных американцев – культурная артикуляция «подкласса» людей без надежды, не идентифицирующих себя ни с американской культурой потребления и успеха, ни с «аутентичной польской» культурной традицией. Один из альбомов LiRoy(a) называется английским словом ALBÓÓM, но с двумя «о с черточкой» [52]. Это «орфографическое перемещение» в краткой форме демонстрирует культурный импорт, его полонизацию, при сохранении дистанции, связанной с чуждостью. В более поздних версиях рэп часто выступает в рафинированных формах, как в случае с группой «44 Калибр»: ее тексты содержат значительно меньше

иностранных вульгаризмов, в них больше литературной иронии и индивидуализированного бунта. Характерно то, что музыканты «Калибра», достаточно радикально изменяя мелодию польского языка, свободно оперируя акцентом (рэп ведь «произносим»), делают это собственно музыкальным образом. Такое приспособление польщины к условиям импортированной музыкальной формы приносит в их случае необычный художественный эффект, придавая языку черты мощной выразительности. Другие, скорее считанные, примеры семантических перемещений мы находим в сфере политики. Партии, называющие себя правящими, провозглашают программы коммунистического толка, а бывшие коммунисты поют хвалу стабильной валюте. Мои студенты заметили, что сообщество, призванное поддерживать лучших, наиболее талантливых и мотивированных, одновременно привержено идее «равности условий» (особенно в материальной сфере). Это *удивительный* край, как и множество других деколонизированных (а может, и еще деколонизирующийся). Наши идентичности мечутся между разнонаправленными символами, формируясь как гибриды перемещенных, вырванных из первоначальных контекстов значений. Трудно обнаружить в этом процессе какую-нибудь логику, какую-нибудь рациональность. Мы создаем в газетах, на стенах, в текстах песен постколониальную литературу нашей вновь обнаруженной вывернутой Истории. Наших «худших мест», как назвала их Iwona Sagan, которая свою (всегда призрачную) аутентичность смогла найти на пути принятия своей странности, включения ее в обращение культуры и образования. Хотя, с другой стороны, часто обретение «официального статуса» посредством определенных культурных практик ведет к потере «чувства аутентичной альтернативности». Альтернативность становится чем-то освоенным (медиа и политиками). И тогда мы обращаемся к новым формам маргинальности, ищем их, а иногда и искусственно создаем...

Но это еще не все. Мы должны в итоге указать на еще одно достаточно широкое перемещение. Все ранее описанные стратегии аутокреации, способы удовлетворения «постколониальной жажды идентичности»⁶² осуществляются благодаря некому движению на карте геополитики. Западный анализ постколониальной литературы берет за основу колонизацию устных культур западной

⁶² Этим термином пользуется Peter McLaren [55].

культурой письма. В то же время колонизация Восточной Европы большевистской Россией имела, как кажется, базой утверждения культуры и власти речь, а не письмо. Основанные на безличностных принципах права западные организационные структуры могли быть покорены не через письмо, а посредством ускользающего от цивилизационного права слова произносимого: массового пения, переговоров, доносов, допросов, деклараций, выступлений, публичных дискуссий. Телефонное право и право, базирующееся на решениях собраний, – это зародыши постмодерна в политике. Это какое-то издевательство над веберовской, протестантской этикой политики! Делегитимация письма и его линейной логики следствий, безличностных принципов разума, воплощенных в государстве, все это оказалось бессильным перед лицом цивилизации, базирующейся на телефонном аппарате и висящем на стене репродукторе (кабельные медиа также имеют свою политическую историю). С какой поспешностью, заметим, коммунизм создавал программы ликвидации неграмотности (наверное, для мягкого контроля) и как ограниченно распределял телефоны. Потребовалась децентрация устного сообщения (неконтролируемое администрацией развитие телекоммуникаций, спутникового телевидения, видео), чтобы власть над языком снизилась до уровня, вынуждающего изменять ее экономику.

Дерридовское появление письма над поверхностью речи может быть критически переосмыслено по мерке нашего времени. Это поистине лукавый жест (или революционный?). Он лишает речь важной для ее политического использования функции – аутентичности. Речь, трактуемая как иная форма *письма*, как запись перестановок, перемещений, отсылает нас к иным тропам. Во времена, когда действовало письмо, можно и нужно было критиковать те перспективы, которые возникали благодаря языку, логосу и Разуму. Власть устной речи (доминирующей в племенных сообществах, но возрождающаяся в периоды кризиса модернизации, например, в российской революции и созданных ею сообществах, а также сильно развитой сегодня в поддерживаемых рекламой потребительских сообществах Запада) должна быть критически осмыслена с точки зрения ее контролирующего посредничества. Деконструкция прозрачности дискурса, аутентичности говорящего субъекта, чистоты повседневного нарратива, обычно используемых при анализе письма (семиотики, применяемой для разбора того, что

объективировано в конвенционализированных значениях), разрывает фундаментальную для власти языка связь законности с актом высказывания. Можно предположить, что это один из поводов удивительной карьеры деконструкции философии – обнаружение неоднозначности использования средств, сконструированных для объективации принципов, управляющих миром значений. Это удивительная карьера, так как в буквальном смысле она непонятна: ибо сама идея понятности оказывается подвешенной...

4. ПРОФИЛИ ИДЕНТИЧНОСТИ

Мир бродяг (напомним: это мир, заселенный людьми, постоянно путешествующими, с ведомыми только им целями, постоянно пилигримствующими по жизни) имеет, однако, свою философию, свои техники критического мышления и даже свою ответственность. Бродяжничество не всегда бывает бессмысленно, как идиотское развлечение. За обыденным смехом часто скрывается безнадежность, тоска по смыслу и прежде всего упорное избегание того, к чему мы бессознательно стремимся, о чем тоскуем всего сильнее: о создании, завершении и достижении формы зрелой и определенной идентичности. Это тот смех, который скрывает амбивалентность аутокреации. Аутокреация – это свобода создания себя каким-то, *самостановление* есть осуществление себя в избранной перспективе. Мы не свободны, когда избираем цель, мы не являемся собой, когда становимся кем-то. Когда все слишком ясно и понятно, следует сделать что-то непредвиденное. Так же, как и всякий почитаемый авангардный художник (неавангардных художников уже, наверное, нет). Как Космолукович *Nienasceniu* Виткевича, как Валенса. Как захваленный ученик, слишком хороший ребенок слишком уважаемых родителей. Не дать себя поймать. К этому нас побуждают рафинированные техники современной власти над значениями, великолепно использующие (или попросту конструирующие?) в качестве базового механизма экономического развития неопределенность человеческих обстоятельств. Это не благо: достичь цели и почивать на лаврах. Совсем плохо довольствоваться малым и не хотеть большего или иного. Совсем плохо не иметь денег для путешествий и не поддаваться желанию постоянных изменений. Совсем плохо полностью зависеть от лукавой рекламы –

современной техники контроля. Хотя и сама реклама заботится о том, чтобы мы не поддавались ее дословному пониманию, чтобы мы видели все несколько больше и иначе, чем она провозглашает. Ее поэтика постоянно отсылает к иным текстам, не позволяет нам довольствоваться достигнутым пониманием. Так же действует и философия, постоянно ставящая вопрос о правомерности своих притязаний. Тривиальная повседневная деконструкция деконструкции⁶³. Реклама должна сама себе постоянно противоречить, невозможен классически истинный нарратив. Она должна делать вид, «подавать знаки», аллюзийно внушать, что говорит неправду. В серии искоренений, охватываемых нашей культурной памятью, перемещение значений в мире человека должно быть, как кажется, особенно циничным. Призрачным, ибо негация, лежащая в основе сообщения, избавляет нас от его внушающего эффекта, предоставляет нам свободу от навязываемых значений, отстраняет интерпретацию. Предоставляет нам свободу, благодаря которой мы становимся нормальными, предсказуемыми *потребителями*. Встраивает между нами и нашим пониманием институты, посредничающие в создании смысла мира и себя: вводит предметы, покупка которых делает нас «аутентичными».

Но были ли мы действительно у себя, или же миф коэкзистенции человека и места, знака и значения не может выступать основанием бесконечного бродяжничества? Постепенно сознание невозможности жизни без опосредований, необходимость жить в мире непонятных фикций проникает и в массовую философию повседневности. Материализуется, реализуется в мышлении. И даже создает надежду на открытие в мире симуляций какой-то истины о нас. Может, собственно «нас» и нет, мы *созданы по образу и подобию* наших собственных произведений... В гонке дискурсов за право определять реальность, новые события и детали оестествляются до такой степени, что мы уже не испытываем диссонанса из-за их амбивалентности (это трудно вообразить?). Возможно, мы научимся быть фрагментированными и внутренне противоречивыми, а моменты «задержек» в своей жизни и идентичность станем воспринимать с волнением?

⁶³ Практика непрерывной критики присутствует в равной мере как в философии, так и в образовательных проектах, использующих стратегии деконструкции. Por. Jacques Derrida [27]; Vincent Leitch [51].

Возможно, стоит присмотреться (еще раз, как-то иначе) к нашей свободе и в контексте ее современных манифестаций посмотреть на наши амбиции господства над собой, внушенные нам нашей любимой формой порабощения...

4.1. СВОБОДА И ПОЗНАНИЕ

Понятие свободы стало вершиной стремлений современного гуманизма. «Свобода» звучит очень гордо. В соперничестве понятий статус абсолютной и универсальной «свободы» постепенно перемещался на первое место. Создается впечатление, что она является ключом к лучшему будущему как отдельных индивидов, сообществ, так и всего человечества. Кажется, что реализация свободы завершит определенный этап истории и откроет новый... Область значений этого понятия определена достаточно однозначно, в этой области существует относительное согласие: человек, заключенный в тюрьме, менее свободен, чем тот, который может перемещаться с места на место; неграмотный имеет меньшие возможности в сфере практики свободы, чем образованный; в стране, где существует свобода слова, больше свободы, чем там, где господствует цензура. Считается, что свободы были лишены колонизированные сообщества, а также те, кто был за Железным Занавесом, женщины (не обладающие множеством гражданских прав и угнетаемые мужчинами), этнические меньшинства (в таких странах, как Южная Африка и Соединенные Штаты) и люди с особенностями сексуальных ориентаций. В массовом сознании, в праве и академических теориях современной эпохи свобода превратилась в (супер)эссенциальное понятие. Предполагается, что одни имеют «меньше свободы», а другие больше, что степень свободы можно «измерить»; более того, что можно кого-то в одночасье освободить, раз и навсегда.

Последние декады ушедшего XX века. Трудные годы, преисполненные войн и ненависти. Однако трудно оспорить тот факт, что тогда западная цивилизация шаг за шагом в общем и целом реализовывала свою мечту об утверждении свободы. Образование в его массовом воплощении перестало быть участием избранных и стало всеобщим (речь идет об обязательном образовании). Железная Стена перестала существовать, а «социалистические сообщества» постепенно переходят на западный путь развития. Женщины в правовом отношении получили полное удовлетворение (причем до такой

степени, что многие из них считают, что феминизм исчерпал себя и женщина снова может быть «больше женщиной»). В Южной Африке власть получила партия черного большинства, а символ борьбы за свободу – Нельсон Мандела – стал президентом. В Соединенных Штатах также созданы правовые основы для ликвидации расовой сегрегации. Африка и Азия деколонизированы, и если там еще находятся иностранные войска, то это осуществляется по приглашению местных правительств, которые борются с очередными мятежниками. В большинстве стран Запада плюрализм выражается в факте свободы слова, вероисповедания, печати, взглядов, ассоциаций. К выбору граждан тысячи названий газет, множество партий, в которых можно участвовать, десятки телевизионных каналов, бесконечные опросы и референдумы. Децентрализация власти. Браки гомосексуалистов. Женщины – члены правительств. Полная свобода? Однако не так. Есть ощущение, что в «поиске свободы» индивидов и групп, сообществ и человечества ничего не изменилось. Мечта о свободе по-прежнему актуальна и не реализована. Мы не чувствуем себя более свободными, эйфория краха социализма и утверждения плюрализма была короткой. Мало того, нас раздражают программные предложения мельтешащих политических партий. Вновь (и всегда) мы чувствуем себя поработченными иным видом угнетения (более гуманным?). Все так же стремительно мы несемся по жизни в поисках окончательной свободы. Достижение одной формы свободы порождает жажду новой. Первая становится естественной – «уже есть», нехватка очередной вызывает чувство отчуждения. Мы не думаем о том, как было в тюрьме, и как происходило принуждение к членству в одной партии, и что было бы, если бы вновь появилась цензура. Мы думаем о тысячах ограничений, окружающих нас и влияющих на нас. И в это время мы неудовлетворены. Как можно прояснить феномен вечной и беспокойной погони человека за свободой?

Зигмунт Бауман пишет: «Заметим, что свобода существует только как социальное отношение, что вместо того, чтобы быть собственностью, личным благом, она является атрибутом человеческих различий» [14; 13]. Такой подход к свободе вызывает множество радикальных следствий. Свобода – это всегда отношение к кому-то и к чему-то. Нет свободы «как таковой», чистой. Она всегда, в большей или меньшей степени, является локальной социальной конструкцией. Свобода всегда добывается либо теряется в конкретных

условиях. Иногда при этом бывает так, что то, что признается свободой в одних обстоятельствах, в других трактуется как угнетение. Свобода, следовательно, всегда связана с различиями. Красивая женщина ощущает себя свободной через свою красоту. В перспективе культурной критики реализуемые практики (например, депиляция) становятся формой угнетения в качестве способа дисциплинирования тела и идентичности женщины. Без сомнения, однако, с точки зрения этой женщины, стремящейся к достижению эстетической нормы, невозможность депиляции становится ограничением ее свободы. Когда-то в период популярности группы The Beatles, а также развития движения хиппи длинные волосы становились демонстрацией молодежи своей свободы либо выражением стремления к ней. Позднее альтернативные молодежные движения использовали для этих же целей бритье головы. В обоих случаях мы имели дело с социально конструируемыми различиями как формой свободы от конформизма, от обязательных форм «хорошего вкуса» (путем создания независимого, обязательного в рамках данной группы «режима истины»). С другой стороны, иные группы (взрослые, родители, моралисты и т. д.) распознавали в равной мере длинные волосы или бритье головы как подчинение молодежи ортодоксальным нормам субкультуры. Так же и современный «джентльмен», которого стали бы побуждать к бритью головы или ношению длинных волос, ощущал бы себя угнетаемым. Так понятие свободы и его сфера трансформируются во времени и пространстве. Существует множество разнородных и часто спорных форм свободы. То, что для одного человека или группы в данном контексте означает свободу, для других людей в ином контексте может быть порабощением.

Проблема освобождения является, следовательно, очень сложной. Можно предположить, что люди сами принимают решение о форме своей свободы. Решающее значение при этом имеет их чувство свободы. Сложности обнаруживаются тогда, когда отдельные группы (либо индивиды) избирают такие формы свободы, которые деструктивны в отношении других людей (например, свобода расизма). С другой стороны, если не сами люди, то кто может принимать решение о том, что есть свобода? Какой метанарратор может определить исходные положения или источники свободы? Так или иначе, но в каждом сообществе идет борьба за социальную конструкцию идеала свободы и «обязательные» формы свободы. Выработано

знание о том, что является свободой, а что нет. Некоторые формы этого знания становятся доминирующими и формируют социальную практику. Даже свобода пропитана властью: власть принимает решение о том, что люди считают свободой, властью социально сконструирована и область понятия свободы.

Каким образом при наличии указанных проблем можно бороться за свободу? Или борьба эта такова, что, реализуясь, она не приводит к выбору отличных от существующих форм подчинения стилей угнетения? Не основывается ли она попросту на принятии порядка значений, типичных для очередного социально сконструированного «режима истины», режима знания/власти. Если связь с бесконечным режимом знания/власти неотвратима, то имеет ли смысл вообще говорить о свободе и эмансипации? Или речь идет только о нахождении формы знания/власти, которая имела бы привлекательный образ (либо была нам выгодна). Кроме этого, проблема свободы связана с тем фактом, что одна личность может одновременно функционировать в разных ролях, из которых одни доминирующие, а другие подчиненные. Трудно перечислить в этом контексте все парадоксы свободы и (потенциальной) эмансипации, которые спорят между собой, в которых субъективные интересы и социально сконструированные формы свободы то пересекаются между собой, то исключают друг друга. Зададимся, однако, вопросом: на чем могло бы основываться, например, освобождение белой, стройной, богатой и образованной женщины, которая фиксирована на своем теле и своей красоте (и тем самым являет собой сексистскую асимметричность отношений между полами) и одновременно, являясь президентом концерна, дает работу (и увольняет) тысячам мужчин (часто лишенных доступа к образованию и социальным правам)? Как отнестись к проблеме свободы/угнетения консервативных групп трансвеститов, которые появились в Великобритании и Австралии?

Как мы уже упоминали, в своих аналитиках феномена свободы Зигмунт Бауман принимает в качестве исходного тезис о том, что свобода имеет отношение не только к индивидуальности, она является отношением социальным и всегда связана с самоотношением к своей угнетенности. Всякий раз в ситуации, где определено то, что считать свободным субъектом, это определение строится в оппозиции тому, кому в свободе отказано. Моделью свободных отношений в анализе Баумана является *Паноптикум* И. Бентама,

считающийся парадигмой современной власти, ибо именно так он был интерпретирован М. Фуко. Паноптикум является идеальным институтом надзора (тюрьма, фабрика, школа, госпиталь, дом призре́ния), опирающимся на архитектурный план концентрического здания, в котором внутреннее пространство просматривается наблюдателем, невидимым для «подопечных». Комнаты (тела) последних размещены таким образом, что каждая из них может быть в каждую минуту наблюдаема наблюдателем. Существенным элементом этой концепции власти, как заметил М. Фуко, является неравный доступ к знанию: незнание того, что ты наблюдаем именно в этот момент, заставляет индивида вести себя так, как если бы был наблюдаем постоянно, а это означает интернализацию механизма власти. Именно надзор, визуальный контроль и знание (чаще *незнание*) становится в этой модели базовым основанием власти.

Panopticum реализован в современном сообществе, хотя и более мягким и рафинированным способом, чем, скажем, в тюрьме. John Fiske приводит хороший пример иерархического наблюдения в резиденции американской авиалинии Trans World Airline (TWA). Каждый из 350 работников бюро резервации замкнут в небольшом, отгороженном от мира и других помещений TWA месте (первым действием паноптикума является создание «замкнутой территории»). Они не имеют между собой непосредственного контакта. Каждое место оснащено телефоном, креслом и компьютером. В центральной части здания находится контролер, который имеет возможность наблюдать всех работников визуально и электронно (они могут связываться только с коллегами и контролером, который может выходить и во внешнюю серию контактов). Каждое рабочее место сконструировано так, что находящийся там человек полностью «видим». Сознание требует от него «желаемого» поведения. Одновременно продуктивность работы каждого индивида измеряется с помощью электроники. Компьютеры не только определяют количество «реализованных» дел, но и, например, полное число осуществленных телефонных переговоров, а также среднюю продолжительность каждого из них (и множество других параметров). В результате каждый работник получает ежедневно отчет, в котором фиксирован процент использования рабочего времени, сличенный с нормой. Посредством наблюдения/контроля индивид «опускается» с «горы на землю». Власть контролирует и физическое положение тела, контролируя время и пространство.

Сотрудники TWA не имеют никаких шансов создать какую-нибудь «недисциплинированную локальность» на своем рабочем месте. Система TWA не допускает никаких различий [30; 71–75].

Другим примером паноптикума является пляж. Культура пляжа, сущностью которой выступает женская нагота, является одной из форм триумфа паноптического мужского глаза. В свете определенных мускулильных способов перцепции основной целью женщины выступает «делание себя доступной восприятию». В процессе социализации у женщины формируется навык двойного «разглядывания». Один из них связан с интернализированным мужским глазом, который устанавливает стандарты самовосприятия; второй относится к сознанию, что она постоянно под наблюдением [88; 73]. Пляж становится экземплификацией таких (*паноптических* в сущности) отношений между мужчиной и женщиной. Здесь глаз потенциального наблюдателя интернализирован в идентичность потенциального наблюдаемого (пишу эти слова и задаю себе вопрос: не является ли идея *паноптикума* типично западной идеей, поскольку в патриархальных арабских странах закрывающая лицо женщина видит, не будучи сама видимой, и здесь нет никакого влияния отношений власти). Пляж становится кристаллизацией убеждения М. Фуко в том, что «кто оказался помещенным в поле видения и знает об этом, принимает на свой счет ограничения, навязанные властью» [32; 243]. На пляже женщины постоянно под наблюдением, тотально видимы. Здесь все имеет *паноптический* характер, хотя в действительности никто не знает, кто и из какого места наблюдает. Однако все убеждены, что это так. Женщина на пляже – бесконечный спектакль, мужчина (парадигмально: спасатель, знаток, лорнет) – зритель. Паноптическая метафора пляжа может быть использована, как мне кажется, во всех аспектах жизни современной женщины. Паноптическая метафора пляжа до такой степени ею интегрирована, что, даже оставаясь одна перед зеркалом, она чувствует (и ведет себя) так, как будто она на пляже. Убеждение в собственной тотальной видимости и прозрачности становится внутренней чертой. Мужчине не обязательно присутствовать, чтобы присутствовать.

Свобода индивида или то, что сегодня благодаря наследию либерализма считается свободой, не является находкой современности. Она была известна с давних пор, еще до эпохи капитализма, однако тогда это была элитарная свобода, дорогая для тех, кто искал ее

вдали от сообщества, для аскетов, пустынников и святых, для искателей *духовного* освобождения. В капиталистическую эпоху индивидуальная свобода стала социальным принципом. Основанием этого нового культурного явления стала децентрализация власти, разложение феодализма и политических нормативных структур. Множественное давление и влияние противоречивых интересов поставило вопрос о *выборе* и индивидуальной *ответственности* за существующий порядок. Модернистская свобода, свобода индивида является результатом неопределенности, возникающей в связи с концом моноцентрической власти. Как всегда, так и в этот исторический момент свобода предполагает неволю, является свободой для некоторых и несвободой для иных (попросту не могут быть все «одинаково свободны», тогда понятие свободы теряет смысл). В общем плане геополитики капиталистический мир Запада обязан индивидуальной свободе рабством внеевропейских колоний. Интенсивное развитие капитализма с его культом индивидуальности не было бы возможным без сырьевого «рюкзака» внеевропейских колоний, поддерживаемых невольничьим трудом. (Эта проблема не была поднята непосредственно Бауманом в его исследованиях свободы, а является одной из основных тем постколониальной критики.) Во «внешнем» плане свобода индивида, как понимает это Бауман, является также продуктом капиталистической инструментальной трактовки людей как «средств производства».

Отмеченная выше взаимозависимость свободы и несвободы обнаруживается также и в появлении новой формы независимости. Децентрализация власти спровоцировала затемнение образа свободы, сделала его неочевидным, трудным для идентификации с точки зрения «агента» и «источника». В результате появилось ощущение *социального тупика*, чувство подчинения системе, а вместе с этим, как защитная реакция, – тенденция к приватности, ускользанию от «ока власти» или, попросту, от других в изолированные и безопасные места, находящиеся за мощными стенами обывательского дома. Приватная сфера стала областью индивидуальной свободы.

«Капиталистическая свобода» первоначально основывалась на возможности выбора локализованных индивидуальных активностей (денег, собственности, работы) на рынке. Этот вид свободы стал уже историческим явлением. Современные капиталистические сообщества характеризуются в большей степени концентрацией капитала, отдельный индивид уже не способен конкурировать

с международными корпорациями. Транснациональный капитализм (становящийся, как мы помним, одним из основных признаков современной ситуации) предлагает иной вид свободы. Вместо свободы индивидуального производства и связанных с ним культурных факторов, таких как этика труда или идентичность, базирующихся на профессиональной роли, основополагающей стала индивидуальная *свобода потребления*, а вместе с ней и совершенно новая ситуация формирования индивидуальной самотождественности и новая политическая ситуация. Эта перестановка, смена «дефиниции» свободы осуществлялась постепенно, при значительном организационном участии тех, чья свобода была в значительной степени ограничена. Основным результатом борьбы профессиональных союзов за право на труд (или за политические свободы) стало достижение определенных материальных выгод. Это привело в движение новый политический механизм, в котором собственность и власть перестали быть проблемой, а свобода выбора оказалась направленной на рынок предметов потребления. Этот вид свободы оказался безопасным для существующего порядка и не связывался больше, как заметил Бауман, с угрозой исчерпания ресурсов, выступающих предметом соперничества. Потребительское соперничество носит *символический* характер. Покупая определенный товар, покупают одновременно знаки престижа и статуса, товары открывают огромные возможности индивидуализации, создания собственного стиля, бесконечного числа индивидуальных комбинаций в процессе конструирования своего *имиджа*. Но главным является то, что впервые была создана культурная форма индивидуализации, которая не только не угрожает социальной системе, но и активно ее поддерживает. Приобретение стало моральным императивом, гражданской добродетелью в сообществе, хозяйство которого полностью зависимо от потребления. Весьма характерны в этой связи высказывания экономистов о хозяйственной ситуации. В качестве предмета анализа в них часто появляется «оптимизм» или «отсутствие доверия потребителей» (*consumer confidence*), выражающихся в тенденции к жизни в кредит или, наоборот, в воздержании от покупок, что опосредованно ведет к спаду производства и углублению рецессии. Рассмотрим, как *моральная* категория доверия трансформируется в мышлении в разновидность поведения в магазине. Очевидно, что мотивация потребителей не связана непосредственно с макроэкономическими показателями; чаще всего она касается свободы

самосозидания, свободы распоряжения собой и создания собственного мировоззрения. Как пишет Бауман, «*субъектность идентична знакам, которые другие люди могут наблюдать и распознавать в качестве значений*» [10; 63]⁶⁴. Конструкция идентичности зависит от покупок, а чувство безопасности является одним из измерений определенной идентичности. Основным механизмом власти в такой ситуации является механизм *информирования*. Реклама, вместе с целой областью *политики репрезентации*, становится базовым механизмом социального контроля и практики конструирования субъективности.

Однако этот вид свободы создает и определенные формы подчинения: например нищете. Недостаток денег делает невозможным реализацию свободы выбора. Бедный человек – это человек, обреченный на социальную опеку, а ее институты навязывают ему визуальные стигматы (подаренную одежду, определенное место жительства, конкретные магазины, в которых покупки совершаются по продуктовым или платяным талонам, выделенные места здравоохранения и т. п.). Отличие этих знаков от знаков потребительской свободы и является в этой политической системе принципиальным. Они – клеймо, стигма исключения: быть бедным означает быть недостаточно богатым для того, чтобы принимать полноценное участие в жизни сообщества, а основным элементом политического этоса в рыночном капитализме выступает трата денег. Как пишет Бауман, «*в сообществе свободных потребителей получение от власти указаний по поводу расходования собственных денег является поводом для стыда*» [10; 85]. Стигма нищеты ведет к самоизоляции людей, лишенных возможности свободного выбора, лишенных достоинства свободного человека.

В таком мире реклама является основной, наиболее распространенной педагогией современности. Благодаря рекламе мы знаем, что пожелать, и знаем, какие возможности выбора встают перед нами в процессе самосозидания. Информирование – элементарная стратегия современной власти – не является, тем не менее, абсолютным контролем. Это замаскированная стратегия, достаточно интеллектуальная, адресованная как всем, так и критически настроенным участникам рыночной игры.

⁶⁴ Просим прощения за неточность, но один из нас пользовался польским, а другой американским изданием «свободы».

4.1.1. Искушение

В одной из реклам сигарет лежащая на животе девушка (с наивным, как у Мэрилин Монро, видом и кокетливо болтающая ногами) держит в руке сигарету. Текст гласит: **МОЯ НЕВИННОСТЬ ДОРОГОГО СТОИТ**. Что это означает с точки зрения влияния на потребителей? Каким образом этот апофеоз девственности может воздействовать? Ведь каждый зритель знает, что данная реклама стремится приохотить его к курению. И заодно, как кажется, придать значение невинности... Так что – курить или не курить? Курить и сохранять девственность или потерять ее? Имитировать потерю? Имитировать невинность? Невинность??? Девственность??? Что это в целом значит и что стоит за невинностью? Странно в данном контексте, что о курении предлагается мыслить с позиции невинности. Несомненно, что невинность соотносится здесь с чувством вины. Это понятие встроено в рекламное сообщение. Оно апеллирует к бессознательному. Беспечное положение тела, кокетливое выражение лица, здесь нет чувства вины. Я невинна. Ценю это в себе. Высоко ценю для того, чтобы сделать что-то, способное вызвать чувство вины. Однако курение чувства вины вызвать не может. Что-то проясняется, этот текст нейтрализует образ сигареты, но это еще не окончательное прочтение. Невинность – девственность, трактованная фривольно и выразительно, – не противоречит получению удовольствия: можно «носить» ее с удовольствием, сделать показателем креативности, собственным стилем. Даже девственность не противоречит удовольствию, она не является поводом к чувству вины, девственность не постыдна. Чувство вины симметрично понятию невинности и реализуется посредством оппозиции дискурсов. Очевидно, что можно испытывать вину за стремление к удовольствию (от курения) и в связи с воздержанием от удовлетворения потребностей (хотя и ехидно, но представленного девственностью). Можно, следовательно, и невинность интерпретировать двойным образом: как воздержание (девственность) и как подчинение «невинным» искушениям (курение). Структура **подчинение искушению – воздержание** становится основанием семантической власти сообщения. В ней осуществляется процесс переоценивания, ставящий удовольствие над воздержанием. Посредник этого доминирования – ирония: хитрая игра с девственностью, невинная игра со здоровьем, фривольное кокетство без утраты девственности. И при

этом ирония самой конструкции рекламного сообщения избавляет нас от ощущения еще одной вины – подчинения стремлению к удовольствиям. Семантическое перемещение, притягивание взгляда, кажется, говорит нам: не поддавайся этой рекламе. Думай – говорит эта реклама. Двигайся дальше. Это хорошо. И при этом можешь закурить, это не имеет значения. Тем более что нет единого значения, а с чувством вины не стоит перебарщивать. В конце концов, что есть вина? Моя невинность высоко себя ценит.

4.1.2. Священное и повседневное

В культуре ничего не исчезает, ничего не стоит на месте. Пост-современность – время интенсивных перемещений, обусловленных легкостью пересечения всяческих границ. Современную культуру невозможно заснять, снимок окажется смазанным. Эта легкость путешествий, перемещений и перескакиваний значений и их репрезентаций, которая характерна для нашего мира, с одной стороны, связана с необыкновенными техническими возможностями (техники компьютерного монтажа позволяют встраивать фиктивные данные в документальные фильмы, о чем свидетельствует хотя бы *Forrest Gump* и что мы довольно часто наблюдаем в информационных программах телевидения), с другой стороны – с разрушением традиционных социальных стратификаций, с перемещением культур на местах и мест в культурах. Часто страх разрушения фундаментальных ценностей возникает не только в связи с их *отсутствием* в современной культуре, но и с трудностями их поиска в переплетенном пространстве, с их отсутствием в *ожидаемых* нами местах. Значит ли это, что то, что ранее обнаруживалось в философии и религии, сегодня скрывается за масками массовой культуры? Не связана ли такая скрытность с легитимированной временем подозрительностью Великого Нарратива модернизма? Может ли она быть... безнаказанной, поскольку, прячась в мыльных операх и боевиках, философия может не сохранить своей познавательной и образовательной миссии? Или эта миссия только в этой пошлой форме и способна исполниться? Пример Умберто Эко показывает, что для некоторых мыслителей марьяж поп и глубокой философии может происходить, что это возможно и познавательно плодотворно. Возможно, плач «великих мыслителей» и этиков по поводу размывания значений и разрушения оснований является

ся ничем иным, как паникой в связи со снижением статуса их социальной роли, тем, что они уже не могут управлять «душевым миром», не могут определять «направления» и «тенденции», рисовать матрицы идентичности, поскольку попросту сами не располагают дорожными указателями, позволяющими им обнаруживать ценности в конкретных местах? Может, ничего и не произошло? Просто когда-то люди узнавали о том, как жить и какими (не)быть с кафедр и амвонов, из выступлений идеологов, деяний мастеров, сегодня же это знание они получают из популярных сериалов, реклам, еженедельников. Что собственно произошло? Принесло ли своеобразное перемещение и размывание источников значений радикальное разрушение моральных принципов или у этой динамики иные драматические гуманитарные следствия? В эпохи, в которых доминировали великие метанарративы: христианский, возрожденческий или просвещенческий (не будем упоминать здесь тоталитарных идеологий), было, может быть, меньше убийств и войн, а больше прогресса, благоденствия и всеобщего счастья? Стенания по поводу вырождения нового поколения и новых стилей жизни (типичные для каждой эпохи, обычно идеализирующей прошлое как воплощение невинности) все чаще повторяются как выражение печали уходящих элит, тактично игнорируемых «дирижеров идентичности».

Мы действительно являемся свидетелями процесса смещения центра в процессах социализации, которые подчиняются теперь «депрофессионализации», «обесцениванию образованности», «деэтизации», «денационализации», «деидеологизации». Профессионалы (дрессировщики?) – учителя, полицейские, политики, философы, священники – уступают место любителям: героям комиксов и мыльных опер, звездам арен и сцен, баскетболистам NBA. Текст последнего хита *Spice Girls* имеет большее социализирующее влияние на молодое поколение, чем самые возвышенные цитаты философов. Будет ли помнить кто-нибудь что-нибудь о *Spice Girls* через три года? Всегда найдутся какие-нибудь «девушки-перцы»... Вместо того чтобы страдать над «утратой великих систем ценностей», научимся их ре(де)конструировать из небольших и совсем маленьких культурных текстов.

Обратим внимание на небольшие тексты, на тематические связи и структуры значений, проистекающие из религиозных повествований, социологических теорий, умело скрывающихся

(видимо, от навязчивости профессиональных философов, всегда склонных к критиканству) во взятых нами в качестве примера текстах современной массовой культуры.

Культура и смерть

В чем состоит культурное наследие Америки? Как Америка помнит свои европейские и неевропейские корни? Кто помнит и почему? Необходимо ли ей в целом чувство прошлого и укорененности или для нее всегда значимо «сейчас» и всегда «завтра»? Как сохранить память за пределами смерти?

«Мертвец» (Dead Man) Джима Джармуша является одним из удивительнейших фильмов о памяти и умирании. Его герой носит имя William Blake. Молодой и впечатлительный человек, который отправляется в поисках работы бухгалтера на запад, где посреди прерий расположен городок под названием Машина. Blake не становится бухгалтером. Машина оказывается кошмарным и коррумпированным местом, чем-то похожим на провинциальный городок Лодзь в «Земле обетованной» Вайды, местом, в котором в атмосфере гнили рождается индустриальный порядок, не нуждающийся в William(e) Blake. Втянутый в случайное убийство и сам смертельно раненый, Blake бежит, преследуемый тремя стрелками, нанятыми хозяином фабрики, сына которого Blake убил. Собственно смерть Blake(a) произошла раньше, задолго до выстрела преследователя, он начал умирать уже в поезде, везущем его сквозь прерии в Машину. Нарратив этого путешествия воспроизводит с самого начала атмосферу великого перехода границы жизни и смерти. По мере преодоления пространства и времени люди, едущие в поезде, становятся все более странными и все более чуждыми. Дальнейшее движение оказывается только дополнением мистерии смерти. Потерявший сознание Blake будет найден в пустыне охотником Indianin(ом), называющим себя Никто, который перевязывает ему раны. Только Никто в целом мире видит в Blake(e) поэта. Он знает его стихи, так как был когда-то арестован и вывезен в Англию, где окончил хорошую школу. Он цитирует его стихи, его же стихами объясняет Blake(y) его предназначенье. Он не может понять только одного, как Blake мог забыть о своей поэзии. Он находит ему другой пистолет. Под влиянием своего опекуна Blake начинает убивать. William Blake становится самым разыскиваемым убийцей Америки. Постоянно убивая, он и сам постепенно умирает. Никто провожает его по ритуальной дороге в потусторонний мир, положив Blake(a)

в мощную дубовую лодку, предназначенную для путешествия по необъятному океану.

Америка в фильмах Джармуша представлена всегда в маргинальной перспективе, посредством фрагмента главного течения жизни Инакового. А также здесь обнаруживает себя перемещенное значение: о европейских корнях американской культуры, о поэзии и сублимированных ценностях помнит только Indianin, или Никто. В Америке William Blake теряет почву под ногами, не зная, кем является, он вынужден найти себе иную убийственную форму экспрессии. Его преследователи, как и он, существуют исключительно как некие фантомы, в них нет ничего реального. Свое мистическое послание Blake реализует в убийстве, поскольку у него есть только два способа жить: как бухгалтер истеблишмента и как исключенный из общества, гонимый всеми убийца. В той первой роли он никому не нужен, так как промышленный молох не нуждается в его взглядах и образованности. В другой роли он хорош, поскольку неукорененность в какой-либо социальности, общение только с духами и таким как он изгоем Indianin(ом) освобождают его от связей, осложняющих стрельбу. В исполнении William(a) Blake(a) убийство должно быть поэзией. И только поэзией, в которой сама жизнь является метафорой, которую Blake, наверное, до конца не понимает. Не указывает ли это на существующую в американской культуре альтернативу жизненных путей для «хороших» (good guys) и для «плохих» (bad guys) парней? Для немслящих и нерелексивных функционеров системы, подчиняющих свою жизнь Машине, для неумещающихся в ее трубах и не помнящих своих стихов поэтов, для которых шанс отслоения мистического пласта жизни может стать единственным в противостоянии сообществу? Создаст ли наш новый капитализм какие-нибудь другие жизненные пути для не осознающих себя поэтов? Возможен ли (тот, сочиненный идеологами) «третий путь», или всегда необходимо выбирать между адаптацией, с одной стороны, и поэтикой убийства, с другой?

Абсурд или Хаос

«Криминальное чтение» (Pulp Fiction) Квентина Тарантино является одним из наиболее дискутируемых в последнее время фильмов, который еще характеризуют как «типично постмодернистский». Рассуждения на эту тему часто к тому же прямолинейны. Все пастиш, ошибка и повторение сюжетов. Структура нарратива петляет до головокружения. Три новеллы, будто не связанные между собой,

в которых действуют одни и те же герои: три банальных рассказа, три контекста, три формы идентичности. Герой, убитый во второй новелле, как ни в чем не бывало появляется в третьей и чувствует себя совершенно замечательно. При этом все хорошо уживается в литературном и кинематографическом нарративе, поскольку сюжет третьей части логически завершен, создает целостность «в ином времени» с тем, уже неживым, героем фильма. Что-то в этом есть, поскольку выводы этого фильма имеют неожиданно позитивный характер, переходящий «нормальное» измерение сенсационной истории. Наверное, только так и возможно трансцендентное позиционирование одного из нарраторов.

Сложная релятивизация? По-видимому, если примерять к созданному образу схемы добра и зла высокой и низкой культуры, азбучные истины экспертного знания. За ними стоит глубоко скрытая и неосознанная тоска по порядку. Это бессмыслица в духе Старого Завета. Ее финал как взгляд на ветхозаветного Бога, как понимание смысла Истории в евангелическом измерении Добра и Зла.

Героями фильма являются два наемных убийцы, черный и белый, работающие на черного гангстера. «Черный» пытается в этом фильме доминировать, для чего должен прибегать к перевертышам. Черный босс называет своих работников мокрых дел (обычно белых) НЕГРАМИ. Киллеры выступают в этом фильме позитивными героями, что обнаруживается в финале фильма, где они фигурируют как защитники фундаментальных ценностей. Они много убивают на заказ, трактуя свою работу с дистанцией и профессиональной сдержанностью. Один из убийц любит перед экзекуцией цитировать Иезекииля (как он в этом признается в конце фильма, в Сцене Понимания), используя метафорический язык, он убивает во имя справедливости, как гнев божий. Убийцами являются люди, им присущи вещи досадные и смешные, функциональные и страшные, как в нормальной жизни. Эти не имеющие технических проблем в своей профессиональной жизни киллеры, убив в своей машине случайного человека, впадают в панику и обращаются к эксперту. Тот за большие деньги требует от них безропотного послушания и ведет себя как генерал на поле битвы, приказывая им взять тряпку и вымыть забрызганную кровью машину. Только этим и представлено его экспертное знание. Драматизм ситуации связан с тем фактом, что уничтожение следов преступления происходит в гараже знакомого, который боится, что обо всем узнает его

жена, когда вернется с работы. Отсюда паника, отсюда и решение нанять за большие деньги эксперта, чтобы избавиться от хлопот. Ирония, абсурд, бессмысленная смесь пафоса убийства и тривиального страха от встречи с женой приятеля. Гротеск здесь основной мотив: когда герою фильма приходится погибнуть от руки беспощадного мстителя, то это происходит в тот момент, когда он застегивает брюки, выходя из туалета. Это важное послание, хотя «Криминальное чтиво» – необыкновенно кровавый кусок, смерть в этом фильме является фигурой риторической, она так натуралистично представлена в фильме, что кажется невероятной. Ни смерть, ни убийство не следует принимать всерьез. Это слишком дословно, а потому тривиально и несущественно. Таким образом, Тарантино обращается к разряду фильмов, эстетизирующих убийство (хотя это парадоксальная эстетизация, реализуемая через неэстетизацию, через нечувствительность), к жанру, который, ведя свое начало от классического вестерна, вписывается в культурный топос отражения смерти, парадоксально достигая этого через дословность. Но в этом фильме есть и нечто большее. Абсурд, повторяемый бесконечно, чрезмерность гротеска проясняются в финале фильма. Ход вещей неизбежен – человеческий смысл должен продуцировать значения, упорядочивать, обнаруживаясь даже в самых бессмысленных обстоятельствах. В конце фильма убийца пророчествует, описывая себя как исполнителя воли Бога. Посредством гротеска фильм делает явной тоску по фундаментальному, религиозному порядку мира. Его сущность есть Хаос: непредвиденность, невозможность охватить разумом то, что делается и как живет. А живет безвольно и нерerefлексивно, от случая к случаю. А если не человек управляет миром, если наша жизнь есть абсурдная игра случая, если мы начинаем понимать, что это **НЕСЛУЧАЙНО**, ибо так все оформил наш грешный и предопределенный мир, то мы обращаемся к античной категории Рока, к фундаментальной религиозной чувствительности. Мы находим в Хаосе, в случайности и непредвидимости знамения космического порядка, обнаруживаем Высшую волю, Перст Божий. *Credo, quia absurdum.*

Перекупщик из ФБР

Добро и зло не имеют предустановленных мест в современном фильме, всякий раз в нем что-то изменяется по сравнению с временами классического вестерна. Но какой-то порядок все же должен быть, что-то должно быть ясно: даже в шокирующей двузначности

образа в «Молчании ягнят» Джонатана Демми силы добра носят бирки ФБР. Чтобы было понятно, что есть что.

Культурная трансгрессия в целом касается зла: указывает на его сложный характер и неоднозначность. «Молчание ягнят» переходит границы современной культуры в отношении добра и зла, включает в себя более широкие семантические содержания, чем привычная религиозная иконография. Агент ФБР Clarice Starling (ее фамилия содержит в себе комическую коннотацию яркости звезд) является не только Ангелом Хранителем, защитником заблудших и рыцарем Сил Добра, в ее действиях мы прослеживаем и сюжет искупления собственной вины и страдания младенцев (овец, которых не смогла спасти от резни). Спасение Clarice(ой) хотя бы одной потенциальной жертвы криминального насилия может вернуть в мир утраченный моральный порядок. Америка в этом фильме предстает не только суперполицейским, не только Сущностью Добра: она сама – основание разделения Добра и Зла, Великого Дискурса Добра и Зла, Послание Древа, отделение зерен от плевел, Судья и Отец людей. Больше ли это, чем принято в вестерне (двунаправленном, дуалистическом)? Такое изменение образа власти связано с переинтерпретацией природы Зла. Амбивалентность зла показана в этом фильме необыкновенно проникновенно, равно как и силы добра.

Неразрешимость, принципиальная недуальность и рождающаяся благодаря им амбивалентность ведет к тому, что фильм имеет двух антигероев; две фигуры, иллюстрирующие генез современного зла, соответствующие двум моделям культурной ситуации и классовых обстоятельств. Эта схема отступает от манихейской оппозиции Добра и Зла (вестерны «Звездные войны» Лукаса, «Star Trek» и фильмы из области «зимней войны» в целом). Один из антигероев является необыкновенно интеллигентным человеком, доктором медицины, знаменитым психиатром. Другой – жизненной жертвой, без определенной профессии и даже без ясной сексуальной идентификации. Первый из них становится метафорой стратегии конструирования идентичности доминирующего класса, второй – маргинализированных, исключенных групп. Конструирование идентичности всегда связано с отношением к Иному, и именно разновидность этого отношения раздваивает пути современного зла. Конструирование идентичности, стремление к собственной

однозначности способно породить злодеяние, причем в двух ее разновидностях.

Hannibal Lecter (типичная для популярной эстетики аллитерация: Ганнибал – каннибал) – психиатр, и следовательно, знаток человеческой души, является расчетливым ценителем искусства и преступления, убийцей и людоедом. Он пожирает свои жертвы, грызет их щеки, лица, ест человеческие внутренности с фасолью, трактует человеческое тело просто как другое мясо, игнорирует границу между тем, что человеческое и нечеловеческое. Он находится за гранью человечности и из подземелья, глубин тюремной больницы, где его содержат как монструозное чудо, наблюдает за миром. Его жизненная стратегия – это стратегия доминирующей культуры Запада, культуры завоеваний, культуры знания всему цены, сциентизма и объективизма, сброшенного в бессознательное насилия и преступления. Hannibal Lecter **поглощает Другость**, делает ее частью собственной идентичности, вмещающей все: добро и зло, животную натуру и рафинированную культуру (сцена побега: перегрызая горло надзирателю, он слушает классическую музыку). Теодор Адорно в «Негативной диалектике» прямо описал этот людоедский аспект европейского идеализма, вбирающего в структуры тотализирующих идей все различия: идеи, которые в гегельянском дружеском танце неизбежно стремятся к Абсолюту, к полному совершенному исполнению («идеализм – это брюхо, ставшее духом»). Это преступление с чувством возвышенности, с совершенным знанием о других и нетолерантностью к чуждости, всегда сохраняющее инаковость; здесь же инаковость включена в большое «это самое». В своей социальной реализации западный каннибал (Hannibal, варвар) хорошо локализован: известно его место, он поднадзорный эксперт, содержащийся под стражей, который изменяет архитектуру зла, обнаруживая по-новому в конце фильма проблему характера зла и активируя потребность в Искуплении.

Hannibal Lecter, руководствуясь собственным интересом (немного сентиментальным для миссии искупления, не противоречащим просвещенческо-садистской конституции), помогает Clarice Starling в уничтожении другого маньяка, названного полицией Buffalo Bill(ом). Это серийный убийца, действующий из укрытия, нелокализованный или неправильно локализованный вплоть до момента обнаружения его местоположения, находящегося недалеко от его дома. Без уроков, полученных Clarice в тюрьме, обнаружение этого

неопределенного зла было бы невозможно. Разыскиваемый убийца из низшего класса руководствуется стремлением к революционной трансгрессии, к тотальному отказу от своей ситуации. Он не хочет быть кем-то, хочет себя «испоганить», закрыться в коже недостижимого Другого. Он шьет себе одежду из кожи убитых им женщин. Его преступление представляет собой метафору стратегии жизни изгоев, пренебрегаемых, отвергнутых даже институтами специализированной помощи девиантам (его просьба об операции смены пола осталась без удовлетворения). Конструирование себя не связывается здесь с поглощением инаковости, с познавательной оккупацией и физическим включением в область собственного «я» всего, что еще пытается ускользнуть. Для Buffalo Bill(a) быть собой невыносимо, нет речи и о подчинении себя чему-либо, хотя бы на мгновение, инструментально для обозрения удивительных и иначе недостижимых черт другого. Это преступление любви, захвата иного вплоть до утраты себя. Преступление убийцы Джона Леннона. Шансом на значащую жизнь здесь становится создание совершенной маски, скрывающей отличия, исчезновение под ее поверхность.

Lecter действует в свете проводимого анализа (рисует флорентийские соборы, слушает барочную музыку, тоскует о свободе), Buffalo Bill действует в темноте, в соседстве мертвых голов и зловонии разложения. Ни один из них не руководствуется желанием причинения вреда Другому. Ни в одном из них нет дурных интенций в смысле согласия с духом современности, анализированным Фуко, они не «плохи» с точки зрения наличия «зла» в их интенциях, здесь зло возникает из потребности в самотождественности. Оно ужасно, но объяснимо и «простительно».

А Clarice? По спасении очередной жертвы Buffalo Bill(a) она, видимо, будет спокойно спать, перестанет мучаться сновидениями о преданных закланию овцах. Hannibal знает об этом наверняка, поскольку именно его проникновенный теологический и аналитический Разум помогает Clarice искупить свою вину. Clarice уничтожает зло человеческой амбивалентности в союзе со сверхчеловеком, каннибалом, находящимся за гранью добра и зла.

Несостоявшаяся жертва Buffalo Bill(a) – духовного потомка лишенных наследства индейцев – дочка сенатора. На основе специальной метонимии она отождествляется с жертвенным барашком, с овцами, обреченными на заклание. Молчащими. Высший класс, оказавшийся в роли жертвы, сакрализованной путем наси-

лия, вновь оказался спасенным от девианта подкласса, скрывающегося на сельских пустошах Огайо, посредством действий лучезарно-звездной, земной-неземной Clarice Starling из ФБР.

Hannibal Lecter представляет собой рациональное и агрессивное государство эпохи колониализма, загнанное сегодня в подземелье и надзираемое современной политикой. Buffalo Bill – это мрачная сила подкласса, лишенного прошлого и избавленного от самотождественности, который жаждет ее как воды. Ввиду отсутствия связи с надчеловеческим идеализмом они обречены на зло номер 1. Clarice, человек не от мира сего, находящаяся за рамками дуалистической политическо-философской структуры, действует во искупление вины, материализуется в этом мире в органах тайной полиции.

Наряду с «Twin Peaks» Дэвида Линча и культовым «Archiwum X», это уже, вероятно, третий известный нам американский образ, приписываемой ФБР космогоно-эсхатологической миссии.

Дьявол и вольная воля

Вчера (15 марта 1998 года) случайно посмотрел фильм «Адвокат дьявола». Типичная для современной американской кинематографии суперпродукция, которая при использовании всевозможных средств (известных актеров, хорошей музыки, компьютерных эффектов) ставит зрителя на колени. Жизнь юриста Floryd(a), делающего ошеломительную карьеру в Нью-Йорке, становится метафорой человеческой жизни и более того – метафорой истории цивилизации Запада. Секс, власть, тщеславие – основные действующие мотивы. Борьба добра со злом и особенно борьба разных проявлений зла. Бог, который дал нам заповеди, судья, который не позволяет им реализовываться, и одновременно вольная воля, которая постоянно взывает к выбору и ответственности. Дьявол, который ставит нас перед возможностью реализации наших похотей, но и уважает волю Бога в отношении свободной воли. Более того, он напоминает человеку о существовании заповедей. Борьба (в целом проигранная) невинности с сексуальностью как с исключительно физическим злом. Главный герой, ошеломленный игрой событий, тщеславный и чем далее, тем более тщеславный, приговорен к тщеславию. Тщеславие как предназначение. И иной переказ: в этом фильме Бог не действует, создается впечатление, что он только критически наблюдает (хотя иногда и сыпет цитатами из Библии устами матери главного героя); сатана же постоянно присутствует, вездесущий и порядочный.

Метафорика фильма достаточно неоднозначна. Каждый зритель может приписать ему свои значения. Демоничный Аль Пачино в роли сатаны соблазняет не только героев, но и зрителей. Одновременно осуществляется апелляция к простым антиномиям, которые всегда присутствуют в нашей жизни (а также ориентация действия на современность), провоцируется возможность вписывания биографии каждого зрителя в нарратив фильма. Власть и подчинение, скромность и спесь, секс и романтическая любовь, карьера и/или семья. Индуцируется и вопрос о роли христианства в культуре Запада, о роли религии в жизни каждого из нас, как верующего, так и неверующего (во втором случае в связи с социальной интернализацией понятий добра и зла). Фильм провоцирует внимание и обращает его еще раз на проблему сексуализации повседневной жизни. Власть и карьера вписываются в сексуальный контекст. Даже смерть застаёт героя в тот момент, когда его жаждет красивая обнаженная женщина.

4.1.3. Ценности в стиле поп

О чем говорят эти образы? О неосознанности собственной судьбы, о незнании глубокого смысла своей жизни и о жизни как постепенном умирании, о непосвященности в божий замысел мира и о том, что мы лишь инструменты в руках Всевышнего, несмотря на потешность нашей утрированной борьбы за жизнь, несмотря на нашу преступность и греховность; о том, что вина предшествует совести, что греховными и беспомощными против зла мы приходим в мир и что вина требует искупления; и наконец, о том, что стремление «быть кем-то» любой ценой, желание определенности приводит к преступлению. Все эти фильмы, эпатирующие насильем, лишённые однозначной моральной оценки, нигилистичные в текстуальном отношении, не являются ли они парадоксальным посланием элементарной аксиологической чувствительности? Ценности в постмодерной, релятивистской культуре всегда есть, только они не всегда и не в тех местах, где мы их привычно ищем. Они лишены преэминентности и бытийствуют вне университетских кафедр этики, костелов и школ, вне дискурса профессиональных экспертов. Как утверждает Зигмунт Бауман, такая ситуация может спровоцировать ренессанс нравственности. Присутствие традиционных, хотя и смещённых и переименованных аксиологических сюжетов в текстах массовой культуры можно парадоксально прочесть так: от ценно-

стей, сформулированных в языке класса людей (популярная культура согласно этимологии этого слова это культура людей), в языке, доступном многим, без установленных доминирующими классами коммуникативных барьеров. Этически релевантный дискурс очевидно способен реально формировать человеческие поступки.

Однако здесь возникают и некоторые сомнения. Во-первых, интерпретация фильма (как и какого-либо текста) только частично определяется его нарративной структурой. Возможно, это только мы видим в этих текстах следы ценностей? Во-вторых, анализированные выше примеры касаются достаточно «амбициозного» кино, необязательно популярного. Моральный кодекс Рембо и героинь бразильского сериала гораздо проще. Разница, как кажется, связана с количеством реализуемых метафор этических измерений. Насколько фильмы Стоуна, Тарантино или Джармуша содержат в себе богатство Книги, настолько «мыльные оперы» нередко становятся параболой отдельных заповедей. Их принадлежность к «более популярному» культурному реестру выражается главным образом в простоте предлагаемых благ (слава и богатство, секс и насилие), а также в простоте моральных выводов (похоть наказана, лояльность вознаграждена, насилие «огнем и мечом» искоренено). Эти же ценности только в исследованиях Кольберга дифференцированы по степени сложности аргументации.

Или даже в популярной культуре существует различие, которое «создает различие»? Можно ли отделить «высокую низкую культуру» от «низкой низкой культуры»? Или амбициозное кино, которое интертекстуально усложнило диалог Истории и историй, которое от(за)крыло символы, метафорику которых составляют Добро и Зло, прекрасная и ужасная любовь, жизнь как случай и жизнь как предназначение, смерть как выстрел из пистолета и смерть как конец мира, – оно что лучше, чем кино простое и коммерческое, использующее те же самые мотивы, однако «прямо» и банально? В обоих случаях действие и биография подлежат упомянутой эстетизации, которая придает жизни, в большей или меньшей степени, характер элегантного пастиша. Ибо даже «низкое низкое кино» имеет свою наинизшую версию – комиксы. И там мы встречаем обвешанных крестами героев Библии, восставших из мертвых, спаситель которых нажимает соответствующую кнопку пилота; Гамлетов, со вкусом жующих гамбургеры, или несчастную уточку, превращающуюся в Супермена. Существует ли в мире градация

«проникновения» отдельных сообщений и текстов массовой культуры в мистическую и трансцендентную традицию культур Запада и Востока или это лишь иллюзия критиков культуры и интеллектуалов? Видимо, это является ничем иным как «ускорением», когда мы сидим у телевизора, имея перед собой около ста программ, и одновременно смотрим три-четыре фильма, перескакивая по секундам с канала на канал. Мы находимся одновременно в нескольких эпохах и на нескольких континентах. Мы идентифицируемся с привлекательным Добром, чтобы уничтожить ужасное Зло, и через три секунды соперееживаем восхитительному Злу, которое убегает от бездушного и нудного Добра. Существует ли в нашей культуре какой-нибудь (в меру) универсальный код, чтобы все это в себе различить, окажемся ли мы в точке, в которой все может быть заменено в своей противоречивости мгновенно и сразу, без причин и следствий? Можно ли отличить что-нибудь от чего-нибудь? Наводнение различий в массовой культуре, ее моментальность, очевидность, обнаженность всего сделанного, когда различия уже не поражают, когда все принимается, когда все может быть другим, не таким, к какому мы привыкли. С другой стороны, в такой ситуации различия уже не дают нам ощущения разного; они перестают иметь какое-либо значение. В прошлом различия были «пунктом отправления», подтверждением собственной прежней идентичности (не хочу быть таким, хочу быть таким, каким был) либо ее отрицанием (хочу быть таким и не хочу быть прежним). Сегодня все различно, все разнится сразу, насильственно и вдруг в своей одновременности различий. Так все различия исчезают.

Сегодня массовая культура все чаще захватывает площадки, принадлежавшие до этого героическим фигурам. Например, банка Кока-Колы в британском журнале «Face» 1996 года. Ее героиня (героиня банки) является Ма Тидой (Ma Thida), узником совести из Бирмы, осужденной властью этой страны на двадцать лет заключения за свои убеждения. На банке размещена ее фотография, а также номер факса, по которому следует направлять письма солидарности с требованием ее освобождения. Менее важен текст на боку банки: «Все имеет масштаб. Amnesty International считает, что в мире 8000 человек находятся в тюрьме в связи со своими политическими убеждениями. В скобках заметим, что Кока-Кола продает 506 миллионов своих банок в день. Что стало бы (...), если бы красные банки превратились в средства массовой коммуникации?»

Авторы рекламы убеждают нас в том, что благодаря политическому действию банок с колой планетарное осознание судьбы таких людей, как Ма Тида, будет существенно больше, чем обычно, поскольку бюджет Amnesty International незначителен. В то же время «мировая торговля кока-колой» преследует иные цели, чем те, которые представлены в рекламном сообщении.

И вновь критик культуры стоит перед дилеммой. Имеем ли мы здесь дело только с коммерцией и безжалостным использованием человеческой трагедии, или это уже чисто политическое действие? Ответ здесь гораздо сложнее, чем это кажется сначала: ведь банка Кока-Колы **очевидно** предоставляет лучшие возможности в сфере политического действия (воздействия на сознание), чем те, которыми располагает Amnesty International. Банка, функционируя на популярном уровне, воздействует на повседневность и сознание. Если же она и не вызывает конкретных политических эффектов, то без сомнения влияет на привычное мышление людей (следует добавить, что путаницу в связи с этим сообщением создает небольшая надпись, содержащаяся в рекламе: *(not) the real thing: Coke adds life literally* [(не) очевидно: Cola продлевает жизнь]).

Передо мной тексты более или менее амбициозных и популярных певцов (всегда независимо от риторики и взглядов, присутствующих в коммерческих интервью). Стоит к ним лучше присмотреться, чтобы понять затронутую выше проблему: типичны ли (интер)текстуальные переложения, перенесения, перемещения только для «высокой культуры» (либо для «высокой низкой культуры»)? Имеем ли мы богатейшую, глубочайшую и обладающую философской аурой форму «низкой низкой культуры» – рок-музыку?

Передо мной лежит альбом группы «Yes» – одного из лучших ансамблей в истории молодежной музыки (изданный в 1989 году без титула). Во внутренней иерархии рок-музыки «Yes» считается достаточно амбициозным и трудным исполнителем. Рассмотрим тексты, написанные участниками этой группы. Задумаемся, существует ли принципиальная разница потенциалов в *локализации* этих текстов в практике и символике культуры Запада в сравнении с потенциалом Деяний мировой классики. А может быть, все эти разделения и различия являются (и всегда были) выражением культурной интеллектуализации критиками, которые придавали универсальный и обязательный статус «культурному капиталу»

социальной группы, интересы которой они представляли? Шекспир и «Spice Girls», Достоевский и Майкл Джексон...⁶⁵

Текст «Изобразим» (в достаточно свободном собственном переводе):

*Будем вместе, притворимся свободными
Будем там, где нас найдут ангелы
Мы все имеем ключ от рая
Мы можем скрыть правду жизни
Или просветлить небеса
Мы так хорошо умеем находить удовольствия
В том, кем являемся и как к себе относимся
Поем песню
Позволяем звучать всем религиям
Находим то жизненное пространство, которое позволяет нам пройти «между»
Я чувствую, что разлито в моей душе
Это любовь к одному и ко всем
Следует найти много способов, в которых проявится сила природы
Преклоняюсь, преклоняюсь и молюсь (...)*

Задумаемся над тем, уступает ли метафорика и символика этого текста (равно как и его гуманистическое звучание) Оде Радости? И не богаче ли в философском отношении этот текст, чем оперы Мюнюшко? И не лежит ли проблема только в культурно и социально сконструированных процессах классификации?

А вот фрагмент текста другого ансамбля «Первородство». Он был написан в контексте событий 1954 года, когда (как написано на обложке пластинки) «британское правительство в целях поддержания равновесия между Востоком и Западом испытало свою первую атомную бомбу в Woome(r), не предупредив об этом всех аборигенов, и до сегодняшнего дня аборигены называют тот день “Днем Тучи”». (Перевод автора.)

*Возрожденная земля привиделась во сне
С ярким небом в цветах
Он еще мал*

⁶⁵ Richard Shusterman отмечает потребность профессиональной художественной критики, адресованной массовой культуре в тех значениях, которые распространены в характеристиках «высокой культуры», но видит это как недостаточность профессионального дискурса, описывающего те недостаточно рафинированные тексты. Por. R. Shusterman [72].

*Но уже крепко держит ключ, от сверхдержавы
Дорога, которая их связывает с АНГЛИЕЙ, не одна
Все погибли в смерче Серебряной Тучи (...)
Мужчины без счета
Разбиваем на слоги с тем, чтобы делать слоганы
Первый шаг страшен
Ведь они были людьми, мечтали
На них охотились, как на динозавров
Люди чистой крови против дикой невинности (...)
Мы не сможем этого увидеть
Англия, как и всякая империя, рассыплется (...)
Здесь их место
по праву первородства
Это место, где
Солнце – объединяет всех
Но мы слепы (...)
Можем разорвать эти узы (...)
Воспеть наше единство
Мы становимся ими, а они нами.*

Этот текст становится высшей культурной критикой, показывая включение анонимных (для Лондона) малых локальных культур в Большое Дело Большого Мира. Кто-то, ткнув пальцем в карту, решил, что здесь будет место уничтожения. Этот текст еще раз указывает на первородный грех Запада: завладение (землями, людьми, символами и репрезентациями). Без конкистадоров Запад не существует. Запад действует посредством оппозиции неЗападу и покорения. И здесь – на Западе – мы к этому чаще всего слепы, ибо идея превосходства Запада над варварами и дикарями стала частью нашей основной и повседневной социализации.

Скептик в отношении нашего способа размышления (взвешивающего основания иерархии между культурными текстами) мог бы сказать, что нами отобраны исключительно «ангажированные» тексты. Двинемся дальше в нашем путешествии по текстам.

Вот фрагменты песенок группы U2 с их последнего вызывающе коммерческого диска «POP». «Отошел» (в переводе: «Издательство «KAGRA» 0280, Poznań, 1997):

Появляется чувство вины оттого, что досталось тебе так тяжело, хоть и мало (...). Так хотелось до чего-то дойти и должен был потеряться в пути (...). Делаешь вещи, от которых кружится голова. А потом это чувство начинает тебе нравиться (...). То, что казалось тебе свободой, оказалось обыкновенной жадностью.

Этот текст кажется простым и банальным, но его авторы опускаются лишь на один этаж ниже в сравнении с легитимными, «профессиональными» критиками современной культуры в своих попытках выражения культурного опыта молодого поколения (хотя, наверное, рафинированное ухо сторонника высокой культуры выслушало бы с большим удовольствием более «научное» выражение этих самых проблем).

Другой текст группы U2: «Собственность Playboy(я)» (в переводе: «Издательство «KAGRA» 0280, Poznań, 1997):

*Коль скоро cola является тайной, а Майкл Джексон историей
Коль скоро красота есть правда, а хирургия – источник молодости (...)
Если что-то лучше, чем drink, а биг-мак лучше, чем считаешь
Если парфюм становится манией, а talk show – исповедью
То чего нам терять (...)
Риск – это такая религия, в которой осуждение означает неудачу (...)
Не знаю, можно ли ждать так долго
Пока цвета не сотрут, свет не померкнет (...)
Будем играть в эту игру*

Более обстоятельный анализ нескольких фрагментов дал бы нам возможность увидеть множество контекстов современной популярной культуры. Мифология Кока-Колы и других освежающих напитков, которые могут нам помочь в достижении аутентичного «я» и аутентичного «осознания жизни» (softdrink как модель жизни). Навязывание Майкла Джексона, этой культовой иконы нашего века, о котором никто не может сказать: он более ребенок или взрослый, гетеросексуал (индифферентен) или представитель «сексуального меньшинства», белый или черный. Майкл Джексон как продукт десеграции и поп-культуры, как кристаллизация финала тысячелетия. Определение «Майкл Джексон есть история» отсылает к известному диску певца, но означает также нечто большее: биография и идентичность звезды олицетворяет историю последних десятилетий, некоторым образом он и является этой историей. Следующая мысль U2 состоит в тирании современной женщины культурными текстами, которые требуют от нее быть «вечно» молодой, худой и красивой (а к этому идеалу самая простая дорога – пластическая хирургия). Мы могли бы так, строфу за строфой, открывать критический потенциал, содержащийся в тексте (например, макдональдизация мира, роль медиа и т. п.). При этом важно добавить, что в текстах U2 на диске POP одна форма коммерции

содержит критику ее другой формы самой по себе. Группа не скрывает, что сама является коммерческим проектом. Она утверждает аутоиронию, аутопастиш, аутодеконструкцию, которая не дает, однако, никакого освобождения. Критика тривиальности популярной культуры, с одной стороны, а с другой – ценности типичного для либерального общества потребления не могут спровоцировать ее деструкцию. Текст песенок, их критически деконструктивный характер являются только поводом к иным культурным текстам, интертекстуально вписан в них, показывает еще раз, что «все может быть заменено в своем отрицании», что «все может быть всем». При этом «следует принимать эту игру».

Спустимся еще ниже в иерархии поп-культуры. Что может быть более тривиально в культурном плане, чем Мадонна, являющаяся сексуальным (бисексуальным? всесексуальным?) монстром? Осуждаемая феминистками и консерваторами, отвергнутая родителями и церковниками, «всегда на высоте». Этот тефлоновый идол предлагает «эссенцию» простейшего развлечения: шока или приторного сентиментализма, простых движений (танца), звуков (Мадонна хорошо поет, раздеваясь) и слов. Но стоит только изменить перспективу и принять положение, что символика и подбор слов, а также их культурно-историческое отношение не имеют значения, и тексты Мадонны могут стать для нас базовой метафорой человеческой судьбы. Вот фрагмент суперхита Мадонны, песенки очень банальной и примитивно мелодичной, как считают содержательные критики. Очевидны ли эти выводы?

«Оправдай мою любовь» (собственный перевод):

*Хочу целоваться в Париже, хочу держать тебя за руку в Риме,
Хочу бегать босиком под дождем,
Заниматься с тобой любовью в поезде дальнего следования (...)
Хотеть, требовать, ждать
Тебя, чтобы оправдать свою любовь,
В надежде, в молитве
К тебе, лишь бы оправдать свою любовь (...)
Хочу быть твоей возлюбленной (...)
Расскажи мне, расскажи мне о своих мечтах
Есть ли я в них?
Расскажи мне о своих страхах
Боишься ли ты?
Расскажи мне, что с тобой случилось,*

*Не бойся того, кто ты есть
Мы можем летать!
Беден тот человек,
Счастье которого зависит от разрешения другого
Люби меня, так должно быть, люби меня
Хочу быть твоим ребенком*

Насколько этот текст вписывается в повседневность и связан с опытом, мечтами и надеждами «обычного человека»? В какой степени связаны с этой музыкой наши чувства? Кто ее слушает и для чего? Кто читает Шекспира и Достоевского, кто танцует под ритмы Мадонны?

Классификации и иерархии не существуют сами по себе. Они всегда *создаются* в культурных процессах борьбы за статус репрезентации социальной реальности. Нет текстов высших и низших, лучших и худших, есть тексты других людей, обладающие в большей или меньшей степени эстетикой, отрывающей их от повседневности. Эстетические категории, всякие дуализмы и бинарности являются производением времени и места. Высший статус культуры приобретает только тогда, когда пропускает все, что повседневно и зернисто, сквозь фильтр метафизики или трансцендентности. То, что народная песенка Мадонны выражает дословно, апеллируя к повседневному опыту, приобретает философскую, эстетическую и художественную ауру. А сама тема все та же: любовь и ненависть, рождение и смерть, песчинка и галактика. Иными являются только формы культурных репрезентаций тех проблем: от непосредственной, заключенной в простых словах и понятиях, к символической, аура которой убегает от реальности.

5. ОБРАЗОВАНИЕ И ПОПУЛЯРНАЯ КУЛЬТУРА

Напомним тезисы, содержащиеся в одном из предыдущих разделов. Образование, понимаемое как социальная практика конструирования значений, придающих смысл человеческой идентичности, непринципиально отлично от культуры: является ее аспектом, ее формальным измерением, встроенным в культурную «продукцию». Это напоминание ранее было представлено тезисом о педагогическом характере современной популярной культуры. Мы в постоянном контакте с культурой, и это наша черта всегда отмечалась педагогикой. Ранее, однако, это связывалось с надеждой «возвышения»

до уровня высокой, сублимированной, элитарной культуры. Человек мог открыть свою сущность и обрести личную автономию посредством канонических текстов, в которых культурные ценности отражались глубже всего. Мы и сегодня так продолжаем думать. С той лишь разницей, что теперь мы даем себе отчет (главным образом благодаря таким социологам образования, как Пьер Бурдьё) в своеобразии и неуниверсальности той культуры, которую считаем высокой, в ее классовой (или, несколько иначе, социальной) локализации: ограниченности и региональности. Мы даем себе также отчет в том, что определение природы процессов, в антропологическом понимании культуры (культура есть *везде*, и «принадлежит» она всем) более плодотворно, чем в дискриминационное, гуманистическое измерение, согласно которому культуру пытались «универсализировать», «сделать доступной» или каким-то иным образом передавать людям, ее лишенным. Наивным, простым, неграмотным, диким...

Современная культурная ситуация, сформированная демократической политикой и экономическим ростом потребления, показала людям элиты необходимость радикальной переоценки взглядов на «массовую» культуру. Необходимость контактов с торговыми предложениями и политическими программами большого количества людей вынуждает (а может, в Польше только начинает вынуждать?) не только принимать культуру меньшинств как реально существующую, но и требует распознавания и создания сообщений с учетом обстоятельств культурных меньшинств, содержащих их ценности и коммуникативные коды. С удивлением и не сразу мы открываем для себя очевидность того, что нет людей без культуры. И начинаем отдавать себе отчет в том, что школьное обучение не является «привнесением» значений в девственное пространство, хотя школьная практика пытается придерживаться этого мифа (мы изучаем по буковке алфавит так, как будто ребенок никогда не видел письма). Оказывается, что всегда существует *конфронтация значений*, их *дописывание* к уже имеющимся смыслам. Очень редко эти значения соответствуют тем, которые учитель обнаруживает в классе. В целом они различны, конфликтны и попросту *специфичны*. Вводя учеников в мир «официальной» культуры, санкционированной школьными программами, мы всякий раз пытаемся отделить учеников от той культуры, с которой они пришли в школу. Можем ли мы рассчитывать на безусловное принятие нашего

педагогического усилия? Имеем ли мы право на наивное удивление, когда сталкиваемся с бунтом и отпором?

В измененных, как уже было сказано, экономических и политических условиях сопротивление монокультуре школы апеллирует к силе, находит к тому же поддержку во внешкольном мире. Молодые люди знают – благодаря телевидению, которое в своих политических и экономических влияниях использует их коды, – что молодежная культура *вполне* легальна, что где-то для кого-то она важна, хотя бы с точки зрения кошелька некоторой социальной группы. Если возникает выбор между культурой элит, отказывающей им в праве быть собой, и культурой коммерции, которая апеллирует к их собственным языкам, то они очевидным образом обращаются к этой другой. Эта реклама и культура, связанная с развлекательностью, говорит людям об их мире, об их жизненном опыте и тем самым берет на себя роль педагогики, конструирующей границы смысла человеческой жизни. А школа?

Доминирующая роль текстов популярной культуры не означает, что школа должна исчезнуть или полностью утратить свою образовательную роль. Ибо школа является интересным местом, отличающимся от других своим особым положением в пространстве смыслов. Она является областью непрерывной *конфронтации* значений, столкновения областей опыта, характерного практически для всех, значений, активных в определенное время и в определенном месте социальных сред. Конфронтация возникает здесь из простого соприсутствия культур, ориентаций и стилей жизни, однако является результатом намеренной интервенции педагогов в мир значений молодежи, интервенции уже реализованных видений, смыслов и идеологии. Осуществленная средствами массовой информации «имплозия культуры в педагогiku» в целом не нарушает смысла этих интервенций, но, как кажется, делает их осмысленное присутствие особенно важным.

5.1. Текстуальность: критика и педагогика

Мы созданы фикцией. Передаваемые изустно рассказы, литературные тексты, газеты и телевидение – все эти нарративы создают мир нашего опыта, неотличимый от «реального» мира (который мы близко знаем... из телепередач). Школа как институт, стремящийся к введению ученика в созданный заранее мир, препарированный

для использования молодым («виртуальным») разумом, склонного, как уже говорилось, к пониманию простых объяснений, способного развивать только привычно связанные между собой содержания канонической культуры, не помогает нам в переходе границы фикции. Она создает своеобразную нереальность, сконструированный исключительно для образования искусственный мир.

Это не означает однако, что «мы живем во лжи», что за стенами школ и текстами газет нас ждет «чистая» правда, никак дискурсивно не обработанная. Это не означает также, что все, что дает «нам» школьное образование, с точки зрения нашей жизненной самостоятельности, является бесцельным и вредным. Наоборот, в свете школьной и литературной фикции здесь содержится значительный эмансипирующий культурный потенциал. Он базируется на двух особенных чертах школы: на ее отрыве от внешкольного опыта, а также на ее интертекстуальности, на соприсутствии несвязанных между собой в одном пространстве дискурсов. Одна из проблем (достаточно парадоксально, правда?) может быть выражена словами Джерома Брунера, указавшего на роль института школы (и это школы «неаутентичной», строящейся на основе своеобразного насилия и барьера между ребенком и миром его опыта), которая состоит в создании специфичного для культуры Запада индивидуалистического субъекта, способного к критическому мышлению: *«Школа отделила слово от вещи и уничтожает вербальный реализм, создавая прежде всего ситуацию, в которой слова длительно и систематически существуют без своих десигнатов. [...] Где названия или символы в целом не принадлежат уже своим десигнатам, должны куда-то деться, а логическим местом является психика личности, говорящей на данном языке. [...] Замечено, что значения этих самых высказываний различны у разных говорящих и рождают условно психологические понятия. В них отражено своеобразие говорящего и его точки зрения. Следовательно, индивид должен отделить себя от группы, должен обнаружить сознание собственного «я», сознание определенного способа видения и определенной индивидуальности»* [20, с. 646–647].

Интертекстуальность, соприсутствие разных познавательных перспектив ведет к принципиальной несамостоятельности отдельных дискурсов в создании мира нашего опыта, что в результате как бы подвешивает его определяющую роль в формировании наших

идентичностей⁶⁶. В отношении «кризиса аутентичности», в отношении всякий раз болезненно ощущаемого дефицита «внедискурсивного» мира, независимого от грамматики отдельных языков, эта множественность дискурсов содержит надежду на наличие необходимой для их критического понимания дистанции. Об этом я уже раньше писал: образование как путешествие, как отворение окон в другие миры, как чтение одним перспектив другого, как встреча с дружеством.

Стратегия критического образования может также использовать (и, как правило, использует) в равной мере специфические черты «аппарата познавательного письма», дистанцирующего индивида от его (мнимого) непосредственного опыта, в том числе и феномена интертекстуальности школы. В первом плане существующая практика создания дистанции *посредством* письма дополняется также практикой формирования дистанции в *отношении* письма и тем самым – в отношении самой школы и практики обучения как ее институционализации. Здесь используются стратегии деконструкции. Точкой отсчета в деконструктивном обучении в теории V. Leitch(a) является «эпистемологическая трансформация» – изменение отношения учеников к знанию. Речь идет о создании установки на то, что знание «произведено», что оно не равнозначно: знание есть текст, кем-то и в каких-то условиях созданный, несущий в себе частично познавательную перспективу и условия ее конструирования. На этом основании может быть произведена *критика* текста. Обучение должно стремиться к стимулированию подозрительности, к вскрытию структуры текста, к деконструкции структуры его значений, к критической трансформации знания. Третьей фазой становится *деконструкция учебного процесса*. Это необычно интересная, важная и противоречивая проблема. Ее целью является недопущение ограничения созданной ранее критической установки в отношении к знанию и текстам, то есть речь

⁶⁶ Как утверждает Ernesto Laclau, современные сообщества характеризуются «преддетерминацией»: множественностью и гетерогенностью дискурсов, каждый из которых претендует на тотализацию, детерминистские «амбиции», что ведет к их взаимной релятивизации и снимает в результате эффект детерминации. В результате идентичность не в состоянии себя в полной мере определить, а индивид оказывается, вследствие этой «наддетерминации», недоопределен и в результате свободен. Por. E. Laclau [50].

идет о том, чтобы она не была абсолютизирована как «новая истина», замещающая «старую истину» [51].

Во втором плане, связанном с полидискурсивным характером образования, в современной школе также происходят вещи необыкновенно интересные. Во-первых, вследствие политического давления появилось поликультурное образование (эволюция от ассимиляционных подходов, движимых убеждением о как бы «естественном» превосходстве определенных форм культуры в «межкультурном образовании»), которое сегодня не только признает факт множественности культур, представленных социумом в школе, не только «соглашается» считаться с ее фактичностью, но и придает этому позитивные коннотации. Это часто связывается с переоценкой категории «пограничье», которое трактуется не только как область напряжений и конфликтов, но и перевода, интерпретации, реинтерпретации, дистанции, понимания и реконструкции (часто на гибридных основаниях) идентичности...⁶⁷ Во-вторых, появляются образовательные проекты, использующие «субверсивный», оппозиционный потенциал современной литературы, предлагающие нередко видение мира, сконструированное наперекор нормальности, наперекор глубоко вписанным в нас стереотипам и очевидностям. Robert Scholes [69] называет эти образовательные стратегии именем «пути Ле Гуин (LeGuin)» (по имени «культовой» писательницы-фантастки). Этот путь – путь ломки значений, закодированных в языке. Scholes трактует повесть «Левая рука темноты» Урсулы Ле Гуин как образец критической педагогической и литературной стратегии, основывающейся не только на деконструкции текста, но и на создании «текстов против текстов». Ле Гуин описывает мир, заселенный гермафродитами, культура которых удивительным образом лишена одного из основных устоев, характерных для нашей дуалистичной культуры. В результате столкновения этой культуры с нашим опытом (в повести, спровоцированной сюжетом «неизвестного» Землянина) читатель, с одной стороны, имеет возмож-

⁶⁷ На эту тему имеется огромная современная литература, охватывающая философские, эмпирические исследования идентичности или развития компетенций людей, воспитанных в двудискурсивных средах, и методические руководства по организации работы в школе в данного рода условиях. Приведем только примеры названий: Н. Giroux, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* [35], czy L. Witkowsiego [87].

ность представить себе иную культуру, а с другой – имеет шанс посмотреть на собственную культуру извне, вне закодированной в ней сети значений. Титул книги отсылает к содержащейся в ней поэтичности, и один из ее фрагментов звучит так: «Свет есть левая рука тьмы, а тьма есть левая сторона света». В структуре значений, укорененных в нашей культуре, свет должен быть с *правой* стороны тьмы: мы можем это осознать, столкнувшись с такого рода перемещением, вследствие ощущения удивительности именно такой формулировки. Мы осмысливаем, благодаря такому повороту, природу нашего способа видения мира и, как это имеет место в повести, природу нашего страха, любви, власти, привязанностей... Этот анализ может быть реализован, благодаря литературным ценностям текста, в собственном воображении читателя и без использования технического аппарата философии деконструкции. В дидактическом контексте это необычное достоинство «пути Ле Гуин». Рядом с деконструктивным обучением, анализирующим отдельные дискурсы в свете апорий и неразрешимостей, *критика посредством фикций*, посредством воображения отличной от собственной реальности становится важным средством создания предпосылок понимания, и что важно, средством, «всегда» доступным в школе, не противоречащим ее организационной и программной конструкции.

5.2. ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА ИНТЕРВЕНЦИИ

Может и незаметно, но взаимоотношения образования и культуры образуют круг. Первичная для педагогики культуры интуиция, состоящая в том, что человек становится человеком, погружаясь в культуру, приводит к тому, что создаются программы, ориентированные на то, чтобы это «погружение» осуществить. Несомненно, что это связывается с доминирующим убеждением в иерархичности конструкции культуры, охватывающей своим содержанием неоформленные, простые и примитивные, а на высших этажах – тонкие формы и содержания. Такая структура культуры отражает достаточно ясно тогдашнюю социальную структуру с ее классовыми барьерами. Демократизация мира Запада распатала это строгое разделение. Она вызвала у элит панический страх (что продуцировало идентификацию «массовой культуры» и «массового человека» как основных угроз для традиционных ценностей, что выразительно показал, например, Ортега-и-Гассет). Постепенно, однако,

освоив бульварную версию самодостаточности «массовой» культуры, считавшуюся дегенеративной копией «истинной» культуры, дьявольским инструментом манипулирования массами капиталом (Франкфуртская школа), мы начинаем замечать ее животворный потенциал, начинаем трактовать ее просто как культуру. Это отражается также в терминологии; если раньше мы говорили о культуре «массовой», то теперь чаще о «популярной». Эта семантическая подвижка незаметна, но она несет с собой значительное изменение перспективы. Во-первых, децентрация сообщения, связанная со сменами технологии, спровоцировала то, что мы не имеем единственного канала сообщения для «масс». Рядом с сетью кинотеатров, в которых презентуется один фильм, появляются «мультикинотеатры», где под одной крышей можно посмотреть несколько фильмов. Вместо одной или двух управляемых из центра программ по телевидению действует кабельное и спутниковое предложение множества программ, а также видеопрокат. Все более распространенным становится интернет, и его объединение с телевизионной техникой многократно увеличивает выбор культурных предложений. Уже нет единой массовой культуры: есть разнообразная мозаика содержаний и форм, одни из которых оказываются более популярны, чем иные. О «массовости» сообщения принимает решение уже не его отправитель, а получатель. Вторая проблема имеет чисто языковой характер. Говоря о массовой культуре, мы предполагаем, что сообщество есть *масса*. Говоря о популярной культуре, мы апеллируем к *публичности*, а эпистемологически это слово относится к категории *люди*. Разница между «массой» и «людьми» не является драматически существенной, но содержит отличные коннотативные аспекты, так, например, более позитивным считается решение в случае действия второй категории. Категория «люди и человеческая культура» была просто романтически идеализирована, а описанное здесь смещение значений имеет и такой смысл, что обращает наше внимание на факт замещения традиционной человеческой культуры институтами электронной популярной культуры. Это придает второй категории парадоксальное измерение «аутентизма», измерение чуть ли не исходное... Насколько, однако, девятнадцативековая иерархия культур несла в себе достаточно ясный постулат *вседоступности* и *всеобщности* «культуры» (это значит культуры высокой, элитарной), настолько сегодня ее стирание и попросту имплозия культуры элитарной в структуры

культурного производства ведет к утрате образовательной миссии. И именно здесь вырисовывается необходимость поворота к исходным интуициям педагогики культуры.

Напомним: человек становится человеком в культурной среде. Этот тезис ничуть не утратил своей актуальности. Только вместо ее нормативности, вместо связанных с ней постулатов появляется простой описательный смысл. Если это так, то первой проблемой образовательной рефлексии становится понимание отношения между индивидом и *его* культурой. Первой же задачей профессиональной практики в образовании становится посредничество в этом процессе. Школа вписывается в медиамир. Становится одним из средств сообщения. Одним из носителей популярной культуры. Местом особенным, управляемым сознанием своего посреднического характера. Барьер между образованием и культурой оказывается размытым, стертым, из чего вытекает много проблем, но и много шансов социального развития.

Сознание прочной связи образования и культуры нарастает постепенно, но систематически. Особую роль сыграло здесь появление в семидесятых годах Center for Contemporary Cultural Studies в университете Бирмингема, где в контексте исследований студентов открытого университета, наверное, впервые было затронуто образовательное измерение популярной культуры. С тех пор культурные штудии в Великобритании и США развивались необыкновенно динамично. Попытки включения текстов популярной культуры в образовательные программы США и Великобритании стали достаточно распространенными, а теоретический анализ этого вида опыта, особенно в сфере критической педагогики, имеет очень рафинированный и вдохновляющий характер. Педагогическая практика, ориентированная на интерпретацию художественных текстов, располагается часто на границе искусства и образования, апеллируя к креативности учащихся и учителей и к теоретизациям, далеким от ортодоксальных социальных теорий. Примером такой педагогической практики является «прикладная грамматология» и «телотория» Gregory Ulmer(a), стремящаяся к вскрытию социального потенциала *критической оральности*. Визуальная культура, как утверждает Ulmer, открывает действительные черты предлитературного сообщества, формирует «познавательный аппарат» оральных культур. Реализуясь, однако, в условиях коммерческого и политического доминирования, она не ведет к возрастанию

социальных культурных компетенций. В такой ситуации основной задачей образования должна стать выработка умений критического дистанцирования от визуальных сообщений, а также способность пользоваться их языком в педагогическом сообщении и для индивидуального выражения. Это ведет к поразительному развитию культуры пользования новыми медиальными средствами не только для целей пропаганды, развлечения и торговли, но и рафинированного и понятного художественного творчества. Разработанная Ulmer(ом) образовательная стратегия, в особенности его проект создания учениками собственной «мифической истории» (*mystory*) при помощи визуального медиаязыка, порождает связь художественного творчества, социальной критики и методики культурного образования⁶⁸.

Связь образования и «культурного продукта» проявляется не только в педагогическом поведении. Многие из художественных деятелей обращаются к социальной интервенции, что уже анализировалось нами выше в текстах песенок U2, Yes и что мы здесь не рассматривали, но что содержится в бесчисленных и доступных текстах польского рока, рэпа и даже диско. (Помним ли мы «Автобиографию» или «Хотим быть собой» «Перфекта» периода военного положения? А «Бригаду Кризис» и сеть локальных капелл панк-рока? Послушаем рэп в исполнении Kazika Staszewskiego и «Внезапной Атаки Сварщика» и что-то поймем в социальной фрустрации; послушаем неземную иронию Kuby Sienkiewicza в песнях Elektrycznych Gitar и поймем, чем является постмодернизм в посткоммунистической реальности польского сообщества.) О «педагогии искусства интервенции» мы вспомним через мгновение, сейчас же заметим, что анализированные выше художественные тексты (фильмы, песенки, рекламы), ведущие потребителей к определенному способу понимания мира, имеют, однако, характер *скрытой педагогики*, близкой по своей конструкции либо к политической пропаганде, либо к критической социальной теории. Набор анализированных выше фильмов может очень хорошо иллюстрировать этот тезис (хотя инкарнация Спасителя в тело агента ФБР, несомненно, вызывает размышление), но примеров такого рода можно без труда найти большое количество. Еще больше их можно найти в рекламе, для которой скрытое убеждение есть ее бытие (хотя в этой области

⁶⁸ Por. Gregory Ulmer [85; 86]. Более широко на эту тему пишет T. Szkudlarek [81].

в последнее время наступил перелом, все чаще реклама выступает в элегантных автопастишах, уже не являясь только рекламой, их создателям и в голову бы не пришло пытаться манипулировать потребителями).

Художественные тексты можно также читать как педагогические тексты. В свою очередь педагогические проекты бывают и художественными прецедентами, как *mistoria* Ulmer(a) например. Их педагогический характер никем не скрывается, а является сознательным вмешательством в процесс культурного конструирования значений, направляемый образовательными целями. Такого рода действие стыковывает отдельные виды художественной продукции с искусством сознательно педагогическим, интервенцией, направленной на процессы изменения человеческого сознания и принципов конструирования социального мира. С такого типа художественными действиями мы имеем дело довольно часто. В равной мере популярны развлекательные программы (телепрограмма «Выбор принадлежит тебе») и более элитарное искусство театров и галерей, нередко апеллирующее к идее интерактивности. Публичность подталкивает к принятию решения, имеющего существенное влияние на развитие драматических событий. В случае упомянутой телевизионной программы публика в студии, а также зрители, пользующиеся системой «аудио-теле», принимают решение в ситуации морального выбора, наблюдая его следствия на экране. Сконструированный подобным образом спектакль мы можем видеть на сцене театра «Побережье» в Гданьске, где публичное решение влияет на течение драмы, связанной с конфликтом вокруг прав человека. В скобках заметим: группа молодых актеров, реализующая это предприятие, хорошо знакомая друг с другом и материалом образования, действует под именем *Teatr Обучения «Бережок»*.

Определенно интервенционный характер имеют художественные действия Grzegorz(a) Kłaman(a) и гданьской галереи «Остров». Интервенции этой группы артистов имели в равной мере как социально-политический характер (в случае попыток изменения планов хозяйственного использования гостиничной администрацией *Wyspy Spichrzów* в Гданьске, не предполагавшей «публичного освещения»), так и более глубокий план – возбуждение полемики вокруг проблемы конструкции субъекта в паноптическом сообществе. Подобные действия (например, оклеивание публичных зданий плакатами, содержащими цитаты из текстов Фуко) направлены на то,

чтобы амплифицировать проблему социального контроля над человеческим телом, привести к какому-нибудь изменению в этой области. Позволю себе процитировать длинное высказывание Клатман(а) (фрагмент интервью с ним накануне вернисажа выставки «Пневма»): «[...] отношения власть-культура приобрели очень злоеущий, угрожающий характер. С этим связан мой замысел помещения акции в медиальный контекст, как это уже имело место в моей берлинской акции «Политическая анатомия тела». [...] Целью и смыслом «Пневмы» является осознание ограничений путем нарушения определенного дискурса тела. Мои более ранние объекты, использовавшие телесные препараты, вызвали бурную реакцию, спровоцировали страх, неприятие, делающие невозможной организацию выставок. Проблема тела обращена к области стыдливого, непристойного в тех местах, где она не может стать предметом дискуссии. Она постоянно является объектом фобии, предубеждений, агрессии. Моя акция показывает, что историческая и теоретическая рефлексия Фуко вполне актуальна и находит свое подтверждение на практике. Выставка образуется четырьмя колоннами, напоминающими дорические. В сердцевине колонны будут размещены мониторы с парафразами текстов Фуко на разных языках [...]. Усеченные и сломанные колонны станут напоминать следы постройки, того, что было недавно целым, монолитным видением мира, который мы уже утратили. Это утраченное единство символизируется греческой культурой, которая определенно породила новоисторическую, гуманистическую дефиницию человека. Хотя, несмотря на гармонию этого монументализма, следом которого являются колонны, следует помнить, что он содержит в себе возможность тотальной деформации, извращения, излишества. Помимо колонн появится стальная стена с крюками и цинковым слепком моей головы, а также небольшим муляжом человеческого глаза, который ко всему этому «приглядывается». Важной частью акции будет исполнение специально подготовленных музыкальных и вокальных произведений из тех самых текстов, которые демонстрируются на мониторах».

Интервью было опубликовано в приложении к *Gazet(e) Wyborczej* «Что такое грань» 7 ноября 1996 года. Титульная сторона приложения содержала помимо рекламы комплексных исследований зрения (sic!) две мысли: «Власть производит знание» и «Тело является носителем знаков». Выставка состоялась в барочном помещении

готической ратуши Главной площади Гданьска. Ее педагогическая интенция четко выражена в другом фрагменте речи G. Klaman(a), где он, комментируя название выставки, говорит о «шансах исключения себя из процессов фрагментации, присвоения и манипулирования телом». Этот тезис можно было бы обнаружить в текстах радикальной педагогики.

А вот другой пример такого типа художественной интервенции в проблемы социальной жизни, происходящий из США. Он инспирирован уже упомянутой концепцией Ulmer(a) *Paradise Regained* («Обретенный рай») [17]. Это была выставка, которая позволила установить интересную связь личного и публичного знания, художественного и теоретического продукта. Ее автор, Mark Boren, представил коллекцию собственноручно изготовленных чучел зверей – жертв на дорогах. Животные были набиты классическими текстами из области природознания, гуманистики и литературы. В сопутствующем выставке «Описании» можно было найти *О происхождении видов* Дарвина (которым было набито тело обезьяны), *Королей джунглей* Кипплинга (фрагментами которой была набита мышь) и *20 тысяч лье под водой* Верна (омар). Семью экземплярами *Утраченного рая* и тремя экземплярами *Рая обретенного* Милтона был набит олень. Цепь значений, которая пришла в движение при моем знакомстве с проектом, опиралась на многозначность слов. Например, как глагол *stuff* означает набивание, надевание, а как существительное – «что» (как в выражениях *big stuff* «большая вещь/дело», «*right stuff*» – то, что надо). Важное дело может быть, как правило, определено как «good stuff» и может служить хорошим материалом (*stuffing*) для набивания животных. Volume может означать, помимо прочего, объем. Двухзначность *big volume* может относиться к «хорошему большому делу» и к *stuffing* – одеванию, исполнению. Эта художественная презентация вписывается в проблематику образовательных дискуссий в США. В 1980-х годах там был сделан упор на изменение «канонического» характера культурного образования, на поворот к «великим книгам прошлого». Великие деяния становятся бессмертным каноном человеческой мысли, могут быть воплощены в *мертвые тела* зверей, передавая им что-то от своей бессмертности. «Набитое животное является законсервированным, защищенным от гниения, обездвиженным: его мертвость вторично подтверждается статусом экспоната, мертвой вещи (*dead stuff*) (цепь ассоциаций): мертвое знание, балласт,

замещающий живую ткань тела...» Эта выставка является и текстом из области общей педагогики, и суждением по поводу философии школьной программы. Очень глубокий анализ американских художественных проектов педагогического характера, например стремящихся указать на уничтожение индустриальной культурой публичного пространства, содержится в монографии David(a) Trend(a). Приведем из нее один фрагмент, показывающий образовательный потенциал иронии, создающей дистанцию в отношении доминирующих медиальных сообщений. Локальная кабельная сеть на Манхэттене начинает программу критического анализа медиа в 8.30 (времени, типичного для теленовостей) слоганом: *Сейчас 8.30. Знаешь ли ты, где твой мозг?* [84; 135]. Как видно, наша акция «Малолетка» не является польским изобретением, равно как и убеждение об оглуляющем действии теленовостей.

Традиция современной радикальной критики художественной интервенции, образования посредством искусства тянется от начала столетия. Этот характер имел российский авангард двадцатых, немецкий экспрессионизм, даже кубизм и сюрреализм вписали в свои манифесты элементы социальной педагогики. Следовательно, все это не ново. Его современный ренессанс связан, однако, с довольно редким, как мне кажется, убеждением в возможности содействия институциональной образовательной практике. В языке таких радикальных мыслителей, как Gregory Ulmer, педагогика попросту постепенно созревает до обучения посредством современного визуального искусства.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По прошествии нескольких месяцев рано утром я включил компьютер и с помощью опции PgDn и PgUp начал просматривать текст. Задерживался в разных местах: там исправлял букву, там изменял выражение. Где-то не понравившийся мне абзац переписывал полностью. Сначала были сложности, особенно в тех местах, где, как мне казалось, вклады в текст производились моим вторым «я». Уважение к чужой мысли и чужому слову было для меня основным принципом значимой для меня «научной этики». Но в итоге я разрушил эту опору, начал агрессивно вымарывать фрагменты, изменял значения и смыслы, брутально искажал предшествующую логику. Иначе размещал акценты, смешивал контексты. И в целом

«играл с текстом», видя при этом и понимая свою собственную случайность и фрагментарность. Случайность моего мышления, развития направлений и сюжетов моих микронарративов, зависящих от очередного глотка кофе или ворчания пса, лежащего рядом со мной на кресле. Фрагментарность моих вставок, перепрыгивание через абзацы, страницы при одновременном поиске великих проблем (например, смерть западной цивилизации) и микроаспектов повседневной жизни (например, анализ рекламы). Все это кажется мне отличной метафорой для моей собственной идентичности и моей жизни.

Я понимаю, что точно так же, вписывая/дописывая, трансформируя/перемещая содержания этой книжки, детали реальности, критические события, люди и их слова способны изменять текст моего «я». Тем же самым способом, случайно и интертекстуально. И что интересно, прежние переживания чисто интеллектуальной установки (эмоционально свойственного каждому из нас Чувства Предназначения) не вызывало во мне беспокойства. Я думал «просто так есть» и нажимал PgUp. Мы можем летать над значениями, перемещаться и меняться вместе с ними. Преисполненные ощущением власти над своими мыслями или беспомощными перед ними. Мы можем забавляться текстом и контекстом (заниматься наукой?). Мы можем оправдывать наше существование случайностью, эмоциональным или ироничным обращением значений, реконструкцией абзацев. Мы можем играть со своей интертекстуальностью и деконструировать ее, искать очередного нового себя, возвращаться к предыдущему, провозглашать себе вызовы, провоцировать... И одновременно периодически (с ужасом, смешанным со своеобразным интересом) спрашивать себя: те слова, абзацы, картинки не являются ли в большей степени жизнью, чем сама жизнь? Что является припиской к чему: наше письмо к реальности или наоборот? Что чему источник?

Мы идем по жизни, как через эти абзацы, с неустанной жаждой людей и ситуаций, со стремлением к новым событиям и символическим миражам. Женщина с сетками на рынке, солдат на посту, интеллектуал с ноутбуком в кресле. Кто кого теоретизирует? Кто из них больший теоретик? Кто более жив?

*

Мы хотим, чтобы наша книжка никогда не приобрела конечной формы, чтобы ее можно было писать всегда. Однако в определенный момент нам пришлось задержаться в нашем путешествии. Книжка начинала угрожающе разрастаться, наше взаимное

вписывание все более усложняло нарратив. Мы решили, что теперь твоя очередь, Читатель. Не остается ничего иного, как вложить дискету в компьютер и переделать текст этой книги по мере своих нужд и воображения. Мы не будем иметь ничего против, даже если ты ее вообще переиначишь. Главное состоит в переворачивании. Тогда эта книга будет более освоенной.

Принятый в ней способ изложения коренился, кроме представленного, в особом «интеллектуальном приеме», в раскачивании нашего прежнего опыта познания и описания реальности. Мы хотели таким образом максимально ослабить «(ре)презентацию»: открыть поля и контексты. Мы знаем, что наше письмо не только посвящено реальности, но и является способом ее постижения, ибо каждое слово есть насилие над миром, который мы именуем. Именно поэтому наш нарратив мягок, порой, возможно, спорен и полон повторов (хотелось бы добавить чего-нибудь аутоироничного). Одновременно мы стремились остаться теоретиками (хотя всегда через маленькое «т», предполагающее «слабую» теорию). Поэтому наше письмо (хотя) и не приняло литературной формы, а будет скорее парапоэтическим нарративом. Мы стремились уместить его в академических рамках и одновременно ввести в него повседневность и ее язык. Мы считаем, что теория обречена на то, чтобы предложить какие-нибудь «задержки». Кроме того, письмо зависит от поддержки авторитетного «Я», хотя во временном характере письма его структура колеблется, поддается сомнению, она прерывна и ослаблена. Однако протяженное «я» существует всегда как «какое-то я», а не иное. Или иное, а следовательно, не то. Я, определенное биографией авторов, реально, поскольку нарратив принимает именно эту, а не другую версию. Мы не можем писать иначе, ни тем более реализовать «идеал» письма одновременно разными способами. Ибо «мы есть». Ни один из нас не может также «просто выбрать иной язык», так как это было бы равнозначно отказу от нашей прошлой биографии [58]. Теперь Ты можешь вписать себя в нашу биографию и вписать нас в свою...

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. A Brave New Culture? / P. Iyer [at al.] // *New Perspectives Quarterly*. Fall, 1991.
2. *Agger B. Cultural Studies as Critical Theory*. London : Falmer Press, 1992.

3. *Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H.* The Empire Writes Back. Theory and Practice in PostColonial Literatures. London ; N.Y. : Routledge, 1989.
4. *Bain W. J., Kiziltan M. U.* Towards a Postmodern Politics: Knowledge and Teachers // Educational Foundations. Winter, 1991.
5. *Banasiak B.* Dekonstrukcja przemieszczenie metafizyki // Derridiana / red. B. Banasiak. Kraków : Inter esse, 1994.
6. *Barthes R.* Przyjemność tekstu. Warszawa : Wyd. KR, 1997.
7. *Baudrillard J.* America. London : Verso, 1988.
8. *Bauman Z.* Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności. Toruń : UMK, 1995.
9. *Bauman Z.* Dwa szkice o moralności ponowoczesnej. Warszawa : Instytut Kultury, 1994.
10. *Bauman Z.* Freedom. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1988.
11. *Bauman Z.* Freud, Kafka, Simmel; próba hermeneutyki socjologicznej // Pojednanie tożsamości z różnicą? ; red. E. Rewers. Poznań : Humaniora, 1994.
12. *Bauman Z.* Mortality, Immortality, and Other Life Strategies. Cambridge : Polity Press, 1992.
13. *Bauman Z.* Strangers: The Social Construction of Universality and Particularity // Telos. Winter 1988/1989.
14. *Bauman Z.* Wolność / tłum J. Tokarska-Bakir. Kraków ; Warszawa : Fund. im Stefana Batorego, 1995.
15. *Bhabha H.* 'Race', Time and the Revision of Modernity // Oxford Literary Review. 1991. Vol. 13, № 1–2. P. 193–219.
16. *Biocca F.* Sampling from the Museum of Forms: Photography and Visual Thinking in the Rise of Modern Statistics // Communication Yearbook 10 ; red. M. I. McLaughlin. N.Y., 1987.
17. *Boren M.* Paradise Regained (program wystawy materiał powielony).
18. *Boroń A.* Życie na pograniczu: problemy kształtowania się współczesnej tożsamości żydowskiej // Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza ; red. T. Szkudlarek. Kraków : Impuls, 1995.
19. British Museum. Information and Plans, United Kingdom (bez daty wydania).
20. *Bruner J.* Kultura a rozwój poznawczy // Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania. Warszawa : PWN, 1978.
21. *Bryn S.* The Americanization of the Global Village: A Case Study of Norway // Networks of Americanization / red. : R. Lund, E. Asard. Uppsala, 1992.
22. *Chambers I.* Cities without Maps // Mapping the Futures. Local Cultures. Global Change / red. J. Bird. London : Routledge, 1993.
23. *Chambers I.* Migrancy, Culture, Identity. London : Routledge, 1994.
24. *Chawziuk T.* Co nam mówi Jean Baudrillard? // Kultura Współczesna. – 1997. Vol. 1, № 13. P. 29–44.
25. *Cocks J.* The Oppositional Imagination. Feminism, critique and political theory. London ; N.Y. : Routledge, 1989.
26. *Delaney J.* Ritual Space in the Canadian Museum of Civilisation. Consuming Canadian Identity // Lifestyle Shopping. The Subject of Consumption / red. R. Shields. London, 1992.

27. *Derrida J.* Positions. Chicago : The University of Chicago Press, 1981.
28. *Eco U.* Lector in fibula. Warszawa : PIW, 1994.
29. *Eisner M.* It's A Small World After All // Harpers Magazine. December 1991.
30. *Fiske J.* Power Plays, Power Works. London : Verso, 1993.
31. *Foucault M.* Historia seksualności. Warszawa : Czytelnik, 1995.
32. *Foucault M.* Nadzorować i karać. Narodziny więzienia. Warszawa, 1993.
33. *Foucault M.* Rituals of Exclusion // Foucault Live / red. S. Lotringer. N.Y. : Semiotext(e), 1989.
34. Frankfurter Allgemeine. 1994. 24 sen.
35. *Giroux H.* Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. London ; N.Y. : Routledge, 1992.
36. *Grossberg L.* Introduction: Bringin' It All Back Home Pedagogy and Cultural Studies // Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies ; red.: H. Giroux, P. McLaren. N.Y. ; London: Routledge, 1994. P. 1–25.
37. *Grossberg L.* Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular // Popular Culture, Schooling and Everyday Life ; red.: H. Giroux, R. Simon. Massachusetts, 1989.
38. *Grossberg L.* We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture. N.Y., 1992.
39. *Grossberg L.* Cultural Studies: An Introduction // Cultural Studies / eds. Grossberg, L., Nelson, C., Treichler, P. N.Y. : Routledge, 1992.
40. *HooperGreenhill E.* Museum and the Shaping of Knowledge. London, 1992.
41. *Hudzik J.* U podstaw estetyki. Główne problemy kantowskiej estetyki w świetle współczesnej filozofii i kultury. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 1996.
42. *Iyer P.* Selling Our Innocence Abroad // Harpers Magazine. December 1991.
43. *Johnson R.* What Is Cultural Studies, Anyway? // Social Text. 1986/87. № 16. P. 38–80.
44. *Kantorowitz B.* Ameryka szuka Boga // Newsweek. 1994. 28 list. S. 1–3.
45. *Kellner D.* Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy // Postmodernism, Feminism and Cultural politics ; red. H. Giroux. Albany : SUNY Press, 1991.
46. Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna / red. K. Kossak-Głowczewski. Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1995.
47. *Kroes R.* Americanisation: What we are talking about? // Cultural Transmission and Reception. American Mass Culture in Europe ; red. R. Kroes. Amsterdam : VU University Press, 1993.
48. *Kubicki R.* Zmierz sztuki. Naordziny ponowoczesnej jednostki? Poznań : Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1995.
49. *Kumaniecki K.* Słownik łacińskopolski. Warszawa : PWN, 1983.
50. *Laclau E.* New Reflections on the Revolution of our Time. London : Verso, 1990.
51. *Leitch V.* Deconstruction and Pedagogy // Theory in the Classroom / red. C. Nelson. Urbana : University of Illinois Press, 1986.

52. *LiRoy L.* Albóóm. BMG Ariola Poland, 1995.
53. *Lyoyard J. F.* The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Mineapolis : University of Minnesota Press, 1984.
54. *McKay G.* Yanki Go Home (and Take Me with You): Americanization and Popular Culture / red. G. McKay. Sheffield : Academic, 1997.
55. *McLaren P.* PostColonial Pedagogy: PostColonial Desire and Decolonized Community // Education and Society. 1991. Vol. 9, № 2. P. 3–22.
56. *Melosik Z.* Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją i fundamentalizmem // Forum Oświatowe. 1997. № 1–2.
57. *Melosik Z.* Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji. Toruń ; Poznań : Edytor, 1995.
58. *Melosik Z.* Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne. Poznań ; Toruń : Editor, 1996.
59. *Melosik Z.* Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne / red. K. Przyszczykowski. Toruń ; Poznań : Editor, 1998.
60. *Morley D., Robins K.* Spaces of Identity. Global Media, Electronic Lanscapes and Cultural Boundaries. London ; N.Y. : Routledge, 1997.
61. *Munt I.* The Other Postmodern Tourism: Culture, Travel, and the New Middle Classes // Theory, Culture, and Society. 1994. Vol. 11. P. 101–123.
62. *Rewers E.* Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
63. *Rigby B.* Popular Culture in Modern France. A Study of Cultural Discourse. London : Routledge, 1991.
64. *Rosenau P. M.* Postmodernism and the Social Science: Insights, Inroads and Instrusions. Princeton : University Press, 1992.
65. *Różewicz T.* Spadanie, czyli o elementach wertykalnych i horyzontalnych w życiu człowieka współczesnego // Poezja, dramat, proza. Wrocław : Ossolineum 1973.
66. Odmiany myślenia o edukacji / red. J. Rutkowiak. Kraków : Impuls, 1995.
67. *Sagan I.* Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej // Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza / red. T. Szkudlarek. Kraków : IMPULS, 1995.
68. *Said E.* Narrative, Geography and Interpretation // New Left Review. 1990. Vol. 180, March/April. P. 81–97.
69. *Scholes R.* Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English. New Haven ; London : Yale University Press, 1985.
70. *Seidman S.* Introduction // Postmodernism and Social Theory. The Debate over General Theory / red. : S. Seidman, D. Wagner. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
71. *Seidman S.* The End of Sociological Theory: The Postmodern Hope // Sociological Theory. 1991. Vol. 9, № 2. P. 131–146.
72. *Shusterman R.* Popular Art and Education // Studies in Philosophy and Education. 1994/95. № 13. P. 203–212.
73. *Skąpska G.* Porządek normatywny posttotalitarnego społeczeństwa // Edukacja wobec zmiany społecznej / red. L. Witkowski. Poznań ; Toruń : Edytor, 1994.

74. *Solomon-Godeau A.* Photography at the Dock. Essays on Photographic History, Institutions and Practices. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.
75. *Stephens G.* Interracial Dialogue in Rap Music: call-and-response in Multicultural Style // *New Formations*, Spring 1992. № 16 (spring). P. 62–79.
76. *Suda Z.* Modernization or Americanization? The Concept of Modernity and American Culture // *Direction of Change. Modernization Theory. Research and Realities* / red. : M. O. Attir, B. Holzner, Z. Suda. Boulder, 1981.
77. *Szkudlarek T.* Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana // *Socjologia Wychowania*. Torun : UMK, 1994. XII.
78. Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza / red. T. Szkudlarek. Kraków : IMPULS, 1995.
79. *Szkudlarek T.* Rozwój, edukacja, tragiczność. Konsekwencje formalnego modelu hierarchizacji wartości // *Przegląd Oświatowy*. 1993. № 7.
80. *Szkudlarek T.* The Problem of Freedom in Postmodern Education. London ; Westport : Bergin & Garvey, 1993.
81. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Kraków : Impuls, 1993.
82. *Szkudlarek T.* Zarys modelu hierarchizacji wartości // *Człowiek i świat wartości* / red. J. Lipiec. Kraków : Impuls, 1982.
83. *Tibi B.* Culture and Knowledge: The Politics of Islamization of Knowledge as Postmodern Project? The Fundamentalist Claim to DeWesternization // *Theory, Culture and Society*. 1995. Vol. 12, № 2. P. 1–24.
84. *Trend D.* Cultural Pedagogy. Art Education. Politics. N.Y. ; Westport ; London : Bergin & Garvey, 1992.
85. *Ulmer G.* Applied Grammatology. Post(e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1985.
86. *Ulmer G.* Teletheory. Grammatology in the Age of Video. N.Y. : Routledge, 1989.
87. *Witkowski L.* Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji. Toruń : Wyd. A. Marszałek, 1991.
88. *Yanni D.* The Social Construction of Women as Mediated by Advertising // *J. of Communication Inquiry*. 1990. Vol. 14, № 1. P. 71–81.
89. *Young R.* White Mythologies: Writing History and the West. London : Routledge, 1990.
90. *Zeidler-Janiszewska A.* Między melancholią a żalobą. Estetyka wobec przemian kultury współczesnej. Warszawa : Instytut Kultury, 1996.

ИНДИВИД И ОБЩЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАЛЬНОМ ПЕЙЗАЖЕ: К ТЕОРИИ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ³⁵

Шкудлярек Томаш

МЕДИА И ОБЩЕСТВО

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

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

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

Перевод с польского А. А. Полонникова.

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

В тот момент, когда мы только входили в пространство интернета, мир уже пережил и восхищение, и катастрофическое поражение «глобальной сетью». Мы читали о том, что можем послать e-mail или создать собственную страницу WWW. Это чтение создало опыт дистанции, стоического спокойствия и ожидания чего-то готового, сделанного кем-то. Еще заметней это на примере телевидения. Горячая дискуссия шестидесятых–семидесятых годов прошла мимо Польши³⁶, не была нами осмыслена и не повлияла ни на осознание угроз, ни на какие-либо практические шаги в области информационной политики или образования. Подозреваю, что мы вновь сталкиваемся здесь с эффектом **эстетической анестезии**, бесчувственностью к культурной избыточности. Упомянутая дискуссия происходила в те времена, когда польское телевидение полностью находилось под контролем государства. Оно было под колпаком цензуры Радиокomiteта, т. е. было наблюдаемым, отслеживаемым и контролируемым. Глобальная деревня? Пожалуйста, покажем что-нибудь про Кубу или Анголу. **Невозмутимый медиум** (medium cool) или ангажированное средство сообщения? Воспользуемся телевизионным театром. Интересы личности, обращение к комплексу сенсорных модальностей? Нет ничего проще – вот вам и «стерео», и «цвет»... Безумные гипотезы McLuhan(a) были подвергнуты чуть ли не лабораторному испытанию и приобрели жалкий вид. Однако в конце восьмидесятых телевидение сбежало из лабораторной камеры...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

на текстуальном анализе сообщения. Этот подход часто игнорирует социальные (классовые, политические и т. д.) значения текста. Оппозицию двум этим подходам составляют исследования Stuart(a) Hall(a), названные им кодирующе-декодирующей моделью (encoding-decoding model). В этой модели, инспирированной Марксовой методологией экономических исследований (в которой производство становится элементом социального цикла, ведущего к воспроизводству производительных сил), ставится ударение как на процессе создания значений (что обусловлено самим материалом текста, а также политическими и экономическими факторами и т. п.), так и на процессе «декодирования», активной интерпретации значений потребителями, погруженными в определенные социальные отношения³⁷ [27]. Ien Ang указала, что этот подход также имеет определенные ограничения. Он заключается в дуализме и ограничении роли потребителя в интерпретации текста теми значениями, которые навязываются ему структурой и контекстом отправителя (на это указывает идея «декодирования», предполагающая существование общего для адресата и адресанта кода текста). Сама Ang презентует отличный исследовательский подход, который менее детерминистичен. Проведенные ею исследования телевидения направлены на акцентуацию роли потребителя популярной культуры в создании значений. Такая возможность следует из того, что телепрограммы весьма разнообразны внешне и не апеллируют к однородной конструкции субъекта. В ситуации децентрации сообщения существенное значение приобретают выбор и активное смыслопроизводство, осуществляемые зрителем [1].

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

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

ТЕЛЕВИДЕНИЕ, БИЗНЕС И ПОЛИТИКА

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

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

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

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

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

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

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

³⁹ *Waldrop F. C., Borkin J.*: цит. по: P. Attallah [4].

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

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

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

⁴⁰ Lee R. E.: цит. по: P. Attallah [4].

⁴¹ Portifield J., Reynolds K.: цит. по: P. Attallah [4].

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

Телевизор стал центральным объектом семейного ритуала.

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

⁴² *Barnouw E.*: цит. по: P. Attallah [4].

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

Прибавим к этому, что согласно некоторым данным с семидесятых годов 98 % программ, реализуемых в США, производится и транслируется четырьмя телевизионными компаниями⁴⁴. Уровень централизации огромен, а институт политического контроля вписан в медиа, и это не только в тоталитарных государствах.

Как так получается, что при формальной независимости института телевидения в демократическом обществе можно легко, без явного (и более того – эффективного) сопротивления навязать доминирующую политическую перспективу? Вероятно, это происходит на основе дискурса власти, описанного М. Фуко, который становится одновременно и механизмом социального контроля, и конструированием субъекта. Телевидение достигло огромных успехов в создании **общего мира**. Это произошло в соответствующий момент – в ситуации атомизации американского общества, порожденной послевоенной мобильностью и тенденцией к замыканию в четырех стенах новых домов. Институт дома необходимо было включить в сеть социальной взаимозависимости («оплести сеть»), и телевидение, вместе с такими находками, как центральное отопление, канализация, холодильники, ставящими семью в зависимость от супермаркетов, замечательно исполнило свою роль⁴⁵. Телевидение эффективно вписалось в пространство, характерное для оральных культур (по которому тосковали критики идеологии доминирующего письма): «публичную сферу», сферу дебатов, сплетен и споров, формирующих и реконструирующих для определенных сообществ горизонт пониманий. Создается впечатление, что все это связано как с природой самого визуального сообщения, так

⁴³ Напомним, что текст в первой бумажной версии появился в 1991 году.

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

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

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

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

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

⁴⁶ *Aristotele* цит. по английскому переводу [28; 94].

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

ПОЛИТИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ, ИЛИ ЧТО ОЧЕВИДНО (?)

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

В анализах записей я не учитывал трансляций о поездке Иоанна Павла II по Польше, а также последующих материалов на эту тему в связи с их монотематичностью. В результате у меня сложился образ, составленный в течение 19 дней из 11-часовой трансляции 291 выпуска новостей и 185 рекламных роликов⁴⁷. Мне было интересно наблюдать, как в этом информационно-потребительском спектакле представлен социальный мир. Каждая реклама и каждая новость была проанализирована мной с точки зрения

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

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

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

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

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

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

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

*

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

эти представления. Такова наиболее существенная черта телевизионного **программирования**. В этом случае данное понятие имеет двойную коннотацию. В первом отношении программирование означает очевидную политику установления «рамок» и способов презентации определенных тем, отбора презентеров и времени эмиссии... Во втором отношении она может быть понята в смысле «информационной конвенции» как программа, управляющая определенными процессами, опережающая события, обозначающая их рамки и формирующая активные матрицы восприятия. Эта двойная роль программ является отражением положения телевидения как института в социуме, в равной мере крайне этатизированного в социалистическом и рыночном духе. С одной стороны, оно «доставляет» информацию в определенной программной рамке как ответ на существующие потребности, а с другой – программирует, проектирует определенное поведение и даже социальное структурирование. Насколько для тоталитарной системы было характерно однонаправленное сообщение индоктринирующей информации, навязывающей определенную версию реальности (тем сильнее, чем дальше она отстояла от социальных ожиданий), настолько в ситуации экономической зависимости телевидения от рейтинга его программ (о чем отдельная речь) и способности привлечь рекламодателей⁴⁸ должна возникать своеобразная игра угадывания, часто поддерживаемая профессиональными маркетинговыми исследованиями. Авторы программ должны отвечать своими интерпретациями социальным ожиданиям, которые, получив авторитетные основания, подтверждаются

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

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

Бодрийяр, наверное, прав. Сконструированное таким образом сообщение создает взаимоусиливающие отношения, которые могут отлично обходиться без контактов с реальностью. Несмотря на сделанный выше вывод, напрашивается нечто более традиционное, нежели бодрийяровская критическая стратегия, близкая к критике франкфуртской школой идеологии (экстаза как манипуляции), что ведет в конечном итоге к тезису об окончательном исчезновении реальности, о ее имплозии в фикцию, в гиперреальную самолегитимную «метарепа» мира⁴⁹. Одной сферой непосредственного ощущения реальности телевизионного сообщения является удовольствие, насаждаемое рекламой.

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

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

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

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

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

Создается впечатление, что в телевизионном сообщении мы приближаемся к какому-то иному пониманию циркуляции знания, к более выразительному образу взаимозависимости повседневного знания и телевизионной креации социального мира. Ang замечает в одном из своих исследований, что телевидение ничего не может навязать: для эффективного воздействия оно должно быть вписано в существующие семиотические системы, в уже распознанные и известные реестры культурных практик. Можно сказать, что их институционализация в статусе телевизионного сообщения становится способом повышения их ранга, их «легализацией» (в смысле, приданном этому понятию П. Бурдьё). Санкционированные таким образом практики могут играть роль дискурсивной власти/знания – так, как это трактует М. Фуко. Фуко подчеркивал, что «колониальный» механизм контроля не столько репрессирует сообщество путем навязывания определенных режимов господства, сколько использует культурные практики и их микронарративы для интересов социального контроля; такое их применение не исключает креативных эффектов, возникновения определенного типа субъектности вместе с определенным типом сопротивлением доминирующим дискурсам власти/знания⁵¹. Для придания прозрачности этим отношениям задержимся на минуту на проблеме орального характера телевидения. В первой части книги я неоднократно вспоминал о том, что коды оральной культуры чаще интерпретируются как принадлежащие «низшему», а не «высшему» социальному слою. Телевидение между тем, оперируя образом, является к тому же нарративным посредником. В этой двойственности заключается в значительной мере как объяснение базы популистских стратегий соблазнения, сбыта людям (наряду с рекламными сюжетами) их чувств и мыслей, так и понимание оснований феноменов сопротивления (дистанцирования) медиальному и телевизионному образу мира.

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

ЕЩЕ РАЗ: СКАЗАННОЕ, НАПИСАННОЕ, УВИДЕННОЕ

Экспансия телевидения осуществляется, что достаточно очевидно, за счет других медиа. «TV's gain is radio's loss» (прибыль телевидения – потеря радио), как в тридцатые годы говорили в США, обсуждая инвестиции капитала в развитие новых технологий. «Видение», культура образа противопоставлялась оральной культуре. Еще чаще она противопоставлялась культуре письма, литературной культуре. Создается впечатление, что в посредничестве между человеком и его миром так тесно, что две конфронтрующие области, два медиа сражаются за доминирующую позицию. Речь и письмо, а также литературная и визуальная культура – это наиболее часто используемые оппозиции. Или мы имеем дело с **двойной** игрой в доминирование, в которой якобы определенные позиции, включенные в сложные отношения, тяготеют к бинарности, или наше сознание так сильно обусловлено структурой понятийного мышления (всегда дуалистичного, оппозиционного), что мы иначе и не способны понять мир. Повторюсь: как будто в мире и человеческом сознании достаточно места только для двух членов оппозиции, двух участников игры, подобно рукам, ногам и гендерному составу. Возможно, такова социальная реальность, а может быть, только благодаря стремлению к простой симметрии отношений⁵² мы имеем тенденцию выдвигания визуальной культуры на позицию, которая раньше принадлежала устной речи⁵³. Мы обнаруживаем дихотомию давно идущей войны между речью и письмом. Атакующая визуальная культура, выступающая против (или только противопоставленная) культуры письма, занимает в сегодняшних схватках маргинальную

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

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

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

*

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

«аутентичность», таинственность, детская наивность, интуиция, женственность, слабость, эмоциональность, открытая сексуальность, непредсказуемость, коварство, неспособность к организованному действию оказываются помещенными на ее **собственную почву** чертами доминирующей культуры, «другим я», «Иным» ее идентичности. В ситуации завоевания она становится готовой матрицей, сквозь призму которой колонизация выглядит справедливой, благодаря которой доминирующая культура осуществляет свою цивилизационную миссию. В артефактах подчиненной «туземности» она не хочет распознать собственное бессознательное, что могло бы подорвать колониальный порядок, уничтожило бы мистическую конструкцию ее самотождественности⁵⁴. Поэтому она нагромождает свидетельства отличий, заключает их в музейные клетки и увлеченно прочерчивает границы своей нормальности.

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

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

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

*

Chandrabhanu Pattnayak анализирует отношения между оральной, письменной и визуальной культурой в современной Индии [45]. Его анализ стремится к реконструкции *сети связей* (а не бинарных оппозиций) между этими медиа, оказываясь в чем-то близким, главным образом декларативно, «археологическому методу» М. Фуко. Связь между оральностью и письменностью в индийской традиции необычайно тесна, что обусловлено прежде всего практикой пересказа священных индийских книг. Как пишет Pattnayak, даже современная образовательная система в значительной степени опирается на вербальные средства (рассказ, повторение за учителем, рецитация и т. д.), апеллируя к искусству запоминания⁵⁵. Традиции речи и письма издавна переплетены, создав специфические коды значений, а также способы передачи значений. В ситуации тесного многовекового переплетения устной и письменной традиции несколько иначе смотрится появление феномена «вторичной оральности», связанного, кроме всего прочего, с экспансией визуальной культуры, вытесняющей письмо из его доминирующей позиции. Вторичная оральность, выступая повторной грамотностью, может, по мнению Pattnayak(a), создавать проблему выбора. Оральность, а следовательно, грамотность, не имеет в традиции Индии таких сильных негативных коннотаций, как в традиции Европы. Оральность не означает в Индии однозначного невежества, а вторичная грамотность не связывается с недостаточной образованностью. Так возникает определенный парадокс: сила устной традиции, благодаря которой, как кажется, стал возможен отпор английской колонизации, опиравшейся на посредничество письма, некоторым образом ослабила индийское сообщество ввиду экспансии американской телевизионной культуры. Доминирование письма можно

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

противопоставить традиции речи; доминирование телевидения оказывается практически неуравновешенным альтернативными семиотическими практиками, более того, оно легко вписывается в традиционные реестры приписывания значений. Исключительная популярность кино в культуре Индии, кино отечественного производства, возможно, становится способом противостояния культуры *Династии*. Посредничество кинофильма, находящегося в тесной связи с экспансивной телевизионной культурой (несмотря на онтологическую разность между природой кино- и телеобраза), нередко трактуется как значительное в семиотическом смысле⁵⁶, оба этих посредника вступают в достаточно «интимные» отношения с традиционной оральной культурой, образуя взаимосвязанные познавательные конгломераты, которые, как считает Pattnayak, не настолько своеобразны, чтобы быть противопоставленными американизированной телевизионной культуре.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

можно среди «своих», поэтому просмотр сериалов становится актом присоединения к определенному сообществу⁵⁹.

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

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

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

применялась стратегия резервации, жестко определявшая границы ее легальности.

В этой реконструкции мы можем увидеть известную, фукианскую по сути, концепцию власти дискурса. Она не действует на базе дискриминационной силы, ограничивающей в экспрессии человеческой субъективности ее якобы аутентичное, «преддискурсивное» я. Ибо субъектность в этой философско-методологической конвенции является актом и продуктом артикуляции, экспрессией определенного языка, конструктом как сознательной, так и неосознаваемой его части. Язык – социально сконструированный код означения – имеет над нами определенную власть и в традиционном смысле: ограничивает нас, навязывает категории восприятия мира, но одновременно сам язык содержит в себе возможность **дистанцирования** от собственных конструкций⁶⁰. Конвенция мыльной оперы, созданной как исходная и в принципе безопасная стратегия продажи чистящих средств определенной группе потребителей, а потому использующая свойственные этой группе практики коммуникации, оскорбительна для женщин, так как приписывает им как неравноправной группе конкретный способ мышления, восприятия мира, артикуляции себя. Однако одновременно эта конвенция парадоксально узаконивает «низкие» реестры женской культуры (низкие, так как характерны для культур доминируемых, спасающихся от поглощения с помощью средств, гарантирующих нелогичность или принципиальную непредсказуемость, препятствующую тотальному поглощению доминирующим дискурсом) и оказывается эмансипативной практикой реконструкции мира. Brown и Warwick в этом эмансипативном эффекте видят причины популярности мыльных опер. Одновременно они подмечают, что просмотру этого типа телепродукции женщинами, особенно высших социальных страт, часто сопутствует чувство вины. За что? Видимо, за предательство собственного класса; как профессионалы они принадлежат доминирующему культурному порядку и пользуются нарративными стратегиями, обеспечивающими господство над реальностью. Удовольствие от просмотра,

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

удовольствие от участия в разговоре, обеспечивающего эмансипацию их женственности, сконструированную доминирующей культурой, является, однако, сильнее чувства вины. Разговор продолжается, а его тривиальность придает ему только силу⁶¹.

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

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

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

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

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

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

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

Сущность гипертекста – множественность, бесконечность и динамичный характер связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, т. е. всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент «перескочить» к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше. Гипертекст – «идеальная энциклопедия», особенно в том смысле, что дословность реализации, кажется, уничтожает ее ключевую идею: это не книга и, следовательно, не может привести (и никогда не приведет) ни к какому окончательному знанию. Для этого он слишком изменчив и динамичен⁶². Молниеносное развитие компьютерных технологий (еще в 1980-е годы развитие гипертекстовых технологий описывалось как «экспериментальное»!) привело к превращению гипертекста в гипермедиа (в текстовом документе обнаруживаются связи не только с другими текстами, но и с фильмами,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МЕДИА, ДИСТАНЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

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

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

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

МЕДИА, ШКОЛА И КОНСТРУКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРА

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

что указывают исследования М. Фуко, касающиеся дисциплинарного конструирования тела), однако со сменой технологии коммуникации она подлежит «записыванию» инскрипции в сознании субъекта⁶⁵. Дисциплина замещается семиотикой, тело субъекта некоторым образом теряет «педагогическую материальность»: его реальная физичность, ранее детально дисциплинируемая и нормализуемая «телесным обучением», становится знаком среди знаков, а стилистическая креация обнаруживает себя как показатель индивидуальности, симулирующий самого себя⁶⁶. Интересно то, что школа как институт лишь в незначительной степени отреагировала на фундаментальные изменения практик создания общего мира. Наступило определенное ослабление дисциплины, делегализовавшее телесное наказание, школьные территории стали менее закрытыми, однако множество школьных ритуалов, инкорпорирующих жизнь, реализуются без помех. Особенно это заметно на площадках, управляемых консервативными воспитательными идеалами типа школьных мундиров, призывающих к строгой формовке тела и другим подобным мероприятиям, активно действовавшим в начале эпохи Нового времени. Подробный анализ этих ритуалов мы находим в книге Peter(a) McLaren(a)⁶⁷. Неизменность школьных ритуалов инкорпорации заставляет задуматься об их принципиальной **необязательности**: сообщество, оплетенное телекоммуникационной сетью, конструирует свой общий мир либо без участия этих практик в сфере знаков и значений, транслируемых «виртуально», минуя физичность тела (тело обнаруживается в сообщениях, как мы видели на примере анализа теленовостей и реклам в виде адресата страхов и удовольствий), либо учреждает к жизни новые, опосредованные популярной культурой практики дисциплинирования тела, совершенно отличные от тех, которые господ-

⁶⁵ P. Connerton в книге J. Urry [59].

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

⁶⁷ P. McLaren: цит. по: [46].

ствуют в школах⁶⁸. Реклама и мода, особенно мода субкультуры, оказывает на своих «подданных» значительно большее давление, чем традиционные школьные императивы и запреты [42]. Это создает удивительную ситуацию двойной гомогенизации, двойного социального давления, дуализации мира. Современные сообщества, как бы не доверяя своим новым машинериям, на всякий случай сохраняют под паром старые локомотивы национальной идентичности, на случай, так сказать, электрической аварии, или, что более правдоподобно, – дисциплинарная машина XIX века сохраняется для тех, кто не использует новые технологии: мигрантов, калек, неменяемых, привязанных к одному месту, неспособных к получению удовольствия от потребительских игр (регуляции) в автокреации. Двойная регуляция тела – посредством дисциплинирования и посредством удовольствия – имела бы в этом случае очевидный классовый аспект [6].

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

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

грированное с Internet) захочет принять на себя образовательную роль, выходящую за привычную ныне сферу «учебного телевидения». Какой смысл в «учебниковом» образовании при лавинообразно нарастающей информации и исчезновении преград для доступа к тому, что может показаться кому-то интересным? Ввиду убедительных возможностей телевидения школа оказалась отстраненной от обязанности конструирования общего мира (что не означает, конечно, что осознание этого факта уже произошло). Как указывалось ранее, некоторые исследователи (например, John Hartley) считают, что медиа в этом отношении более успешны, чем профессиональное образование и политика. Можем ли мы представить себе массовую школу, избавленную от обязанности трансмиссии общих мифов, национальных традиций? Нужна ли она вообще в этой ситуации? **А если да, то зачем?** Эти вопросы не направлены на обоснование необходимости ликвидации школы. Исторические исследования современных институтов показывают, что они скорее способны перерабатывать исчерпанность социальных функций, чем вообще исчезнуть с поверхности земли⁶⁹. Школа, конечно же, будет существовать, но она должна переопределить свою миссию так, как это очерчено в теории управления.

«ОБЩИЙ МИР» И МИССИЯ ШКОЛЫ

Как можно ныне охарактеризовать «миссию массовой школы»?

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

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

на базе классовых различий и материальной позиции родителей. Идущие в стране дебаты по поводу насыщения образования элементами рыночной рациональности указывают на то, что политические элиты уже распрощались с идеей массовой школы⁷⁰. В ситуации передачи задач конструкции «общего мира» медиа (обратим внимание на яростную защиту идеи **публичного телевидения** от обвинений в монополизации власти!) пришла пора для отказа от этой установки, и, возможно, школа является единственным институтом, связанным с профессиональными компетенциями и развитием хозяйства, а придание смысла индивидуальной и социальной жизни не входит в круг ее задач. Поговорим, однако, об этом открыто, не пропуская и той перспективы, в которой через несколько столетий массовая школа будет забыта и заменена распределением «образовательных услуг» для удовлетворения (посредством рынка) «потребности».

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

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

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

Стереотипное представление общего мира создано телевидением⁷¹. Передача информации (социальной, научной, значимой для обыденной жизни) осуществляется телевидением, популярной печатью, Internet. Школа остается, однако, тем местом, в котором эти сообщения можно подвергать критическому анализу, можно научиться сосуществованию различий и приписыванию им значений. А кроме этого она, в сущности, является институтом, который должен дешево и эффективно формировать базовые компетенции, необходимые для (политического, цивилизационного и хозяйственного) развития, и эта задача так же важна, как и ей предшествующая.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ШКОЛА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИИ

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

⁷⁵ Toward Civilization цит. по: D. Trend [57; 237].

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

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

Пустословие, любопытство и двусмысленность... Эти особенности повседневной жизни, определенные Мартином Хайдеггером как «проводники общего бытия» [29], замечательно характеризуют нашу погруженность в мир сообщений телевизионной популярной культуры. Если хайдеггеровские категории способны отражать природу обыденности, то это означает, что «экранизация» нашей повседневности с замещением ее телевизионной картинкой принципиально возможна, поскольку не нарушает ни онтической структуры, ни способов ее экзистенциального осмысления⁷⁷. Электронные медиа являются сегодня основным создателем общего мира, машинами, продуцирующими банальность, повседневность, или, говоря философским языком, средством, творящим горизонт понимания. В этом смысле они оказываются высвобожденными от своей исходной посреднической функции, превращаясь в инстанцию непосредственности, то есть обеспечения очевидного некритического предпонимания, образующего фундамент нашего укоренения в мире, а также всякого интерпретативного, смылосозидающего действия. Это укоренение посредством медиации особенно эффективно благодаря безусловной суггестивности электронного образа. Моей интенцией, попыткой замены современной фундаментальной реальности фикцией было, однако, указание на то, что (в свете одной из описанных опций) никакого иного укоренения мы как люди никогда не знали. Это означает только то, что возмущение медиа в связи с упомянутым замещением чаще всего непродуктивно. Может быть, мы и жили когда-то иначе, но это теперь прочно забыто. Как люди мы, однако, не пали, ибо не было откуда падать. Грех посредничества – наш **первородный** грех. Мы не пугаемся простоты непосредственности, так как, являясь существами историческими, мы всегда опосредованы. Мы не жили в мире ином как опосредованном, а если и жили, то не знаем об

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

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

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

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

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

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

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

⁷⁸ Американские консервативные дебаты об оздоровлении образования, пик которых выпал на семидесятые годы, имеют, по мнению С. Cornbleth и E. Gottlieb, конструкцию «проповеднической иеремиады» [16].

Либеральное мышление озадачено миссией единичной индивидуальной автономии. Это, как я уже пытался сказать ранее, апеллируя к идеям Дж. Брунера, является продуктом (может быть, побочным) культуры письма. Либералы также могут считать критику электронных медиа существенным элементом своей образовательной стратегии. Визуальная культура здесь может трактоваться как «зло массового общества», как **иллюзия свободы**, выступающая на самом деле лишением свободы одного из своих онтических оснований. Ну как, мол, можно вообще говорить о свободе без критического мышления? Без автономного субъекта? Похоже, что визуальная культура, трактованная в категориях свободы слова и выбора, не имеет перспективы в спорах о новых медиа в лоне либерализма⁷⁹. Если, однако, Бодрийяр прав, если производство знаков становится возможным благодаря распространению видеотехники, что ведет к девальвации смысла и не имеет ничего общего со свободой выбора, если все это служит социальной стратификации посредством дискриминирующего потребления, то, следовательно, вполне ожидаемо острое сопротивление либералов визуальному культурному коду. Насколько сегодня либерализм функционирует как философия свободы, настолько он остается идеологической легитимацией власти бесчисленных счастливых (образованных и богатых) над считанными неудачниками, которые (как свободные люди, способные к свободному выбору) нужду и необразованность, по всей видимости, просто выбрали...

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

стратегии, стремящейся возратить (посредством нарративных техник) чувство идентификации со своей репрессированной культурой; о стратегии, отсылающей к своему локальному знанию, специфичной истории, к рассказам, создающим этническую память и самоидентифицированность «малых родин»⁸⁰. Речь идет также о своеобразной стратегии письма – письма людей, защищающих себя и свою культурную традицию от доминирующего письма. Это явление в свою очередь анализировалось в постколониальной литературе, использующей язык и запись колониальной культуры, однако при всякой возможности смещающей ее значения за границы кода доминирующей культуры. Противостояние осуществляется, между прочим, за счет «искажения» литературного языка формами, характерными для локальной устной культуры⁸¹.

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

ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В КРИТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

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

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

⁸¹ Подробный анализ стратегии письма в постколониальных культурах и литературах мы находим у В. Ashcroft, G. Griffiths, Н. Tiffin [3].

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

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

с радостью игрока, которому удалось выманить своих противников в поле. Доминирующая, стратифицирующая функция медиа, о которой пишет Бодрийяр, постоянно дополняется пародией, пастишем, иронией, принося людям чувство венаходимости, аристократической дистанции по отношению к банальности репрезентации. Этой венаходимостью каждый может быть защищен, для этого я, собственно, здесь и пишу о сопротивлении медиальному образованию⁸².

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

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

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

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

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

Критическое образование, несмотря на негативную направленность «против» очевидности, а также на то, что не ведет к однозначности и замкнутости дискурса, неминуемым образом **дотраивает** нарратив (термин Деррида). Соответственно, это образование может иметь, поскольку и так имеет, позитивное измерение, «имеет право» что-то о мире изрекать – без права, разумеется, изречения окончательных изречений. Оно может также формировать определенные компетенции, необходимые для активного использования медиа, для активного обнаружения себя в мире созданных культурных посредников. Можем ли мы обращаться к постулатам Gregor(и) Ulmer(a), прогнозирующего развитие культурного творчества, использующего визуальный язык в качестве предмета образовательной деятельности⁸³? После эпохи доминирования «визуальных экспертов», которые, как это определяли структуралисты, «нами говорили» и реализовывали задачи политической пропаганды и коммерции посредством языка телевидения, должна наступить эпоха открытости, в которой компетенции оперирования электронным монтажом, свойственным языку повсеместной видеограмматики, послужат социальной коммуникации (а не только индоктринации и рекламе) и ничем не ограниченному творчеству. Как заметил Ulmer, предшествовавшие «коммуникативные революции» (распространение письма и печати) предзнаменовали уникальное творческое время, позднее названное потомками «классической эпохой» (греческий гуманизм, Ренессанс). Новые технологии всегда включались в культуру, творчески изменяя действующие до этого времени традиции. В случае визуальных техник, например, усилиями мифической оральной традиции эта новая сфера признается маргинализованной и «примитивной».

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

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

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

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

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

ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕРВЕНЦИИ: НЕСКОЛЬКО ПОСТУЛАТОВ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

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

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

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

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ. МЕДИА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ⁸⁴

Шперналовски Томаш

ВВЕДЕНИЕ

В данной работе я хотел бы заняться определенными аспектами современной аудиовизуальной культуры. Ее представителями прежде всего здесь будут телевидение и интернет или – шире – медиа, опирающиеся на цифровые технологии, интенсивно сегодня развивающиеся, которые все более выразительно влияют на жизнь среднего человека.

В первом разделе я попытаюсь сделать краткое введение в проблему. Я постараюсь приблизить понятия массовой и массмедиаальной культуры, с которыми часто соотносится современная культура. Укажу также на определенные угрозы, о которых говорят, обсуждая явления современной медиаальной культуры.

Во втором разделе я намерен показать амбивалентный характер современных медиа, связанный с их особым положением между фикцией и реальностью. Укажу и на угрозы, связанные с некритическим принятием всего, что воспринимаем посредством медиаальных образов и что связано с утратой контакта с реальным миром. Укажу также на определенную концептуализацию медиа как единственного посредника между человеком и внешней реальностью.

Третий раздел затронет две проблемы. Во-первых, меня будут интересовать медиа в контексте текста и связанной с этим проблемой значения. Я укажу на полисемичность современной культуры и активную роль потребителя в формировании значения. Во-вторых, я намерен обратить внимание на некоторые аспекты теории российского ученого Михаила Бахтина и рассмотреть возможности приложения этой теории к анализу современной культуры, связанной с медиа.

⁸⁴ *Szpernalowski T.* Problemy współczesnej kultury audiowizualnej. Media w kontekście edukacji. URL : <http://www.zsz7.pl/pdf/media.pdf>.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

Последний раздел будет иметь своей целью прояснение определенных образовательных аспектов, которые следует принять во внимание при введении человека в мир доминирующих медиа. Я также приближусь к тем вопросам, на которые обращают внимание в связи с дискуссией на тему медиаобразования.

1. РОЛЬ МЕДИА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

1.1. МАССОВАЯ КУЛЬТУРА

Влияние медиа на человека значительно и одновременно неизбежно, что делает необходимым подготовку людей к встрече с этим элементом культуры. Нехватка компетентностей в деле грамотного «декодирования» значений, носителем которых являются медиа, может быть для человека небезобидной. Поэтому важной задачей образования является помощь в приобретении этих компетенций. В современном мире уже недостаточно уметь декодировать элементы классической культуры и словесного творчества, сохраненные для нас традицией. Необходимо уметь считывать аудиовизуальные сообщения, ставшие частью нашей жизни, нашей культуры, являющиеся неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, которые в значительной мере влияют на наш образ мира и которые в значительной степени влияют на то, что мы делаем, и прежде всего на то, что думаем и как понимаем то, что происходит в окружающей нас действительности.

Все современные медиа, к которым мы причисляем телевидение и интернет (наряду с прессой и радио), часто называют массовой культурой. Массовая культура обычно противопоставляется так называемой «высокой культуре» (такое противопоставление вместе с радикальной критикой массовой культуры мы находим, например, у D. Macdonalda [14]). В этом случае утверждается, что участие в высокой, или элитарной, культуре требует приобретения определенной компетентности, делающей возможной отбор сообщений адресантов, в то время как массовая культура гомогенна, включает содержания, доступные всем без специальной подготовки. Как заметил М. Норфингер, в XX в. существовала угроза, возникающая в связи с массовым распространением новых медиа: «Беспокойство элит возбуждалось однонаправленностью потока информации, идеей среднего потребителя, принципом “все для каждого”»

и, следовательно, гомогенизацией сообщений, а также обезличиванием потребителя, деградацией истинных ценностей и аутентичного творчества, легкостью манипуляции, особенно в условиях политической монополии, а также давлением групповых интересов» [16; 15]. Macdonald также приводит примеры, свидетельствующие об обезличке, о гомогенизации культуры как следствия экспансии новых медиа. Рядом с текстами о новых достижениях квантовой физики появляются фотографии моделей, рекламирующих новые фасоны бюстгалтеров, а текст Bertrand(a) Russel(a) соседствует в одном журнале с интервью с баскетболистом [14; 19–20].

Создается, однако, впечатление, что такой радикальный подход к массовой культуре, который презентует D. Macdonald, является преувеличением. Потребитель всегда обладает определенной свободой в выборе содержаний, которые хотел бы получить. И вот здесь появляется задача для образования. Следует заметить, что введение в польских школах предмета с названием «Медиаобразование» свидетельствует о нешуточности проблемы массовой культуры. Хотел бы заметить, что не только медиаобразование должно заниматься формированием и совершенствованием компетентности потребителя содержаний, носителем которых являются новейшие медиа. Факт поступления этой информации массовому получателю, факт участия медиа чуть ли не в каждой сфере человеческой жизни (возьмем для примера глобальное значение интернета) требует, чтобы приобретение этой компетентности происходило в процессе всего образования, а умения критического отношения и селекции поступающей к человеку информации стали основной чертой человека XXI в. Школа должна прежде всего подготовить человека к активному участию в культуре, и нет сомнения в том, что роль аудиовизуальных медиа в этой культуре является доминирующей. Как заметил Маршалл МакЛюэн, «...роль школьного класса уменьшается, поскольку исчезает монополия книжной культуры» [15; 55]. Школа потеряла свою исключительность в деле обучения и воспитания. «Обращение к визуальным факторам, также как и к слуховым, создало новую почву для образования» [15; 54]. В современной школе должен доминировать такой способ обучения, который бы способствовал критическому отбору содержания, который бы учил дистанции. Преобладающее количество информации, поступающей к человеку, связано не со школьными уроками, а с вездесущим и безграничным распространением медиа, от текстов прессы,

оперирующих словом, до разнообразных носителей звука и образа, так называемых «мультимедиа» или «гипермедиа» (прежде всего телевидение и интернет). Здесь оказывается возможным и интерактивное участие человека в аудиовизуальных сообщениях. Наибольшую возможность интерактивного участия создает, по всей видимости, не только глобальная компьютерная сеть, но, как мы увидим ниже, и телевидение.

Вероятно, наибольшей угрозой является трактовка новых медиа как чисто технических средств, их дегуманизация. «Следует опасаться того, что гимназии будут готовить выпускников, умеющих пользоваться компьютером и плавать в интернете, но интеллектуально и эмоционально пустых» [17; 11]. Не стоит игнорировать проблемы современной массовой культуры, новых медиа и преуменьшать их роль. И таким преуменьшением является их дегуманизация.

Критикуя массовую культуру, ее обычно отождествляют со столпотворением, неопределенной массой. У упомянутого ранее Д. Масдоналд(а) мы читаем: «Я принимаю за аксиому, что культура может создаваться только человеческими существами и для людей. Когда люди организованы, они создают свою человеческую уникальность и ценность» [14; 31]. Он трактует здесь человека как пассивного, покорного и не способного к самостоятельным суждениям участника собрания. Трудно не согласиться с утверждением, что культура создается и отбирается людьми. Культурное творчество заключается не только в создании культурных произведений. Активностью следует признать и их потребление. Зритель, потребитель всегда в определенном смысле активен. Уровень этой активности зависит от ранее приобретенных компетенций, делающих возможным общение с медиа.

Рассматривая медиа сквозь призму текста (а такой взгляд в нашей работе доминирует), следует сказать, что зритель или читатель текстов аудиовизуального сообщения сам создает значения. То, что мы видим на экране телевизора или монитора компьютера, во многом зависит от нашего положения в социальном и культурном пространстве. Мы перестаем говорить о принужденности телезрителя, о его пассивности. «Он более не кукла, а Великий Манипулятор, который создает значения согласно своим стремлениям» [10; 40].

Мы уже не можем говорить только о создателях или творцах культуры, с одной стороны, и массе потребителей – с другой.

Потребитель тоже активен. И чем более он активен, тем лучше. Эта потребительская активность является значимой для понимания содержания сообщения, исходящего от телевизора, радиоприемника или опубликованного на интернет-страницах.

Человек всегда погружен в какой-то контекст. Через контекст он понимает культуру, в которой он развивается, в которой формирует определенное мировоззрение, в которой доминируют определенные системы ценностей. Медиа играют существенную роль в этом контексте. Культура, в которую вступает человек, в значительной степени формирует его личность. «С самого раннего времени нашей жизни мы вместе с языком принимаем способ существования; растаем в определенные моральные нормы, культурные обряды и обычаи, приобретаем образование и необходимые умения, присваиваем системы ценностей» [7; 37]. Именно этот контекст определяет понимание и прочтение того, что нам посылают медиа.

1.2. Между симулякром и Великим Нарративом

Послания медиа могут быть, с одной стороны, крайне централизованными и односторонними, имея своей целью создание у потребителя определенной реакции, им желаемой и чаще всего согласующейся с его политическими и экономическими интересами (например, телереклама). В этом случае часто говорят о манипуляции с помощью медиа. Такая односторонность приводит часто к нетолерантности, к переоценке разных культур и признанию истинной только одной, собственной точки зрения. С другой стороны, медиа могут способствовать формированию толерантности, познанию разных культур, пониманию иных точек зрения на действительность. Прежде всего от потребителя зависит, какое послание выбирать. Однако не всегда он в состоянии обосновать свой выбор. Избыточная децентрация может приводить к растерянности в гуще информации и множественности посланий. Человек может потерять смысловую чувствительность, перестать понимать, что действительно существенно, а что нет, что фикция, а что реальность. Приведем в качестве примера сидящего перед телевизором зрителя, непроизвольно щелкающего пультом.

Медиа обеспечивает людям коммуникацию. Медиум (посредник. – А. П.) несет в себе сообщение. С этой точки зрения телевидение с его аудиовизуальным посланием, книгу с содержащимся в ней

печатным текстом, радио с аудиосообщением, а также человеческий язык, использующий слова, можно считать медиа. Следовательно, медиум является средством, посредником в передаче содержаний, значений. Посредством медиума всегда передается какой-то текст, высказывание, информация.

Здесь можно сделать определенный вывод. Наше познание мира всегда связано с каким-то посредничеством: чтобы что-то осознать, узнать, мы должны это каким-то образом зафиксировать, как-то записать.

Т. Шкудлярек в книге «Медиа. Очерк философии и педагогики дистанции»⁸⁵ обращает внимание на то, что современное образование в значительной мере игнорирует факт посредничества между человеком и миром, создаваемый медиа. Между тем новые медиа и информационные технологии значительно изменяют нашу жизнь и расширяют возможности познания мира. Следовательно, медиа или мультимедиа становятся все более дидактичными и способными передавать такие сообщения, которые традиционными средствами, такими как письмо, передать невозможно.

Существует, однако, более глубокий и важный аспект медиа. Часто не замечается, что «каждая технология внедряемых медиа несет [...] с собой идеологию, отличную от прежней, иное видение мира и иные требования к человеку» [18; 14]. Каждое из этих видений претендует на реальность, стремится к исключительности и непосредственности, приписыванию себе истинного и непроблематичного образа мира.

При таком развитии медиа и повсеместно распространяемой информации, существующей в современном мире, становится очевидным, что потребитель, зритель, человек может выбирать между различными мировоззрениями. Медиа становятся ареной, на которой сталкиваются интересы многих социальных групп, культур, мировоззрений или идеологий. Это не означает, что письмо оказывается лишенным своего прежнего статуса. Еще очень долго письменное слово будет нам многое сообщать. «При постоянном присутствии и при постоянно высоком ранге письма гораздо важнее, однако, сейчас быть компетентным в понимании визуальных сообщений, становящихся наиболее сильным фактором убеждения и массового формирования человеческой субъективности» [18; 16].

⁸⁵ Отрывок из указанной работы публикуется в настоящем издании (прим. ред.).

Между письменным текстом и текстом аудиовизуального сообщения существует некое подобие. В равной мере письмо и аудиовизуальное сообщение посредничают в познании мира человеком. Их участие проблематизирует вещи в статусе «на самом деле».

Так называемый «Великий Нарратив модернизма» хорошо показывает, каким образом медиа могут стать носителем односторонних теорий. J. Fiske в эссе «Постмодернизм и телевидение» (*Postmodernizm i telewizja*) заметил, что эти нарративы навязывали адресату содержания как единственно истинные. В такой ситуации «то, что репрезентировано, не является реальностью, а лишь идеологией, и силу действия этой идеологии увеличивает иконичность телевидения, иконичность, благодаря которой медиум утверждает свою истинность, маскируя этим тот факт, что его «истина» есть истина идеологии, а не «истина» реальности [8; 166]. Fiske заметил, что телевидение, соответствующим образом кодируя сообщение, придает реальности необходимый смысл. Телевизионное сообщение не является представлением, но конструктом, созданным автором с использованием доступных ему техник организации информации. Центр тяжести здесь переносится с деформирующего реальность объектива камеры на психику человека. «В отношении теории субъективности действие идеологии основывается на создании как бы «фальшивого подсознания» [8; 167]. Доминирующая идеология оказывается интернализированной человеком. Происходит репродуцирование идеологии в сознании индивида. Чья-то идеология становится его собственной. Становится своим взглядом на мир. В результате глаз человека, а не камеры деформирует реальность.

Модернистские теории концентрируются прежде всего на внешнем мире, существующем вне самого сообщения, на том, что нам предлагают медиа. Речь идет о представлении, мимезисе или следах реальности. В свою очередь сторонники постмодернистских теорий считают, что в действительности не существует никакого отношения образа к чему-то внешнему. Нет никакой разницы в онтологическом смысле между сообщением медиа и тем, к чему оно относится. Образ и реальность равноправны. Неверно утверждение, что медиаобраз является копией чего-то, существующего в реальном мире. Fiske обращается в этой связи к идее симулякров Ж. Бодрийяра, который пишет: «Реальность продуцируется микроклетками, матрицами и модулями памяти, операциональными системами, производящими бесконечную мультипликацию» [5; 176]. Нет

никакого оригинала, репродукцией которого был бы образ. Образы живут своей собственной жизнью. Но это не означает, что нет никакой реальности. Симулякр ее не отрицает. Он сам претендует на онтологический статус. Симулякр действует даже в пустоте, там, где уже как будто ничего и нет в реальном мире. Симулякр гиперреален. Как говорит Бодрийяр, гиперреальна сама реальность.

Современный человек живет в культуре образов. Письменный текст все чаще уступает место визуальным и аудиовизуальным сообщениям. Мы смещаемся от культуры слова к культуре образа – к культуре визуальной. Наши чувства постоянно атакуются всевозможными аудиовизуальными сообщениями, которые формируют наш мир, создают наши системы ценностей и наше мировоззрение. Образы становятся нашей реальностью, и мы уже за ними ничего не видим. Эта множественность или разнородность образов создает что-то, что называется нецелостной культурой или культурой фрагмента. Формирующее действие медиа таково, что наша культура «теряет единство, ее фрагменты сталкиваются случайно, ни один внешний принцип не создает стабильных, связанных групп» [8; 170]. Возникают структурная недостаточность, сложности со смыслом. Таково современное телевидение, считают Бодрийяр и Fiske.

Здесь напрашивается пример из интернета. Глобальная компьютерная сеть – это система из миллиона объединенных между собой взаимосвязанных цифровых машин, как бы создающих собственный гиперреальный мир. Это огромный объемлющий человека симулякр. Это реальность, живущая в микроклетках, модулях памяти и оперативных системах, бесконечно мультиплицируемая нами, ее пользователями. Пример книг, существующих исключительно в электронных версиях, или виртуальные разговоры, в коде которых мы можем быть совершенно иными, подтверждают тезис о том, что многие окружающие нас явления имеют место только в виртуальном мире, в цифровом мире битов. При такой распространенности и таком значении виртуальной реальности имеем ли мы право говорить о нем в категориях призрачности? Интернет не является копией реальности, а ее равнозначным, в онтологическом смысле, соответствием, привязанным к медиа. И можем ли мы всегда сказать, что и чему посредничает?

Здесь, как представляется, необходимо определенное различие на два подхода к медиа. Медиум, с одной стороны, можно трактовать как посредник в познании реальности, а с другой (например,

у Бодрийяра) – статус посредника отрицается, и ему придается независимое от реальности существование. Думаю, что первый подход в значительной степени применим к телевидению, которое в большей или меньшей степени деформирует реальность, подчиняя свои послания определенным целям (политическим, экономическим), представляя то, что происходит в мире. Можно показывать одни определенные фрагменты реальности, пропуская другие, утверждать одну точку зрения, близкую отправителю сообщения; и это отношение телевидения к реальности существует всегда. Эта реальность, как правило, не представлена всесторонне. Связывая телевидение с культурой фрагмента, следует спросить: «Фрагменты чего показывает нам телевидение?» Думаю, что адекватным ответом будет следующий: «Фрагменты существующего вовне мира». Отбираются только определенные факты, «соответствующие» мировоззрению, теории или полезные для авторов в экономическом или политическом отношении. Другие факты просто умалчиваются.

В свою очередь интернет принадлежит к медиа, которые в большей степени соответствуют симулякрам. Наиболее существенен здесь факт отсутствия центральной позиции, интегрирующей послания интернета в некое единство. В сети нет единого автора. Реальность интернета создают все его пользователи. Здесь в большей степени, чем в телевидении, реализуется фрагментация. И эти фрагменты в большей степени относятся сами к себе, чем к реальности. Они создают свою собственную реальность. Или, апеллируя к Бодрийяру, интернет гиперреален, он и есть симулякр. Как выяснится далее, различие между фикцией и реальностью выступает одним из базовых аспектов современной медиакультуры и ее потребителя. Этой проблемы я бы хотел коснуться в следующей части работы.

2. МЕЖДУ ФИКЦИЕЙ И РЕАЛЬНОСТЬЮ

2.1. Амбивалентность

Имеет смысл вначале обратиться к понятию амбивалентности, которое, как мы увидим, может оказаться одним из ключевых терминов в обсуждении современных медиа.

Амбивалентность – это определенного рода двойственность, а чаще множество и даже своего рода парадоксальность. Merton анализирует понятие амбивалентности при помощи трех примеров. Он

говорит о лекарях, ученых и вождях⁸⁶. Эти три социальные роли связаны с определенным социальным поведением, в котором они «обыгрываются». Лекарь, например, должен, с одной стороны, сопереживать обстоятельствам своего пациента, а с другой – сохранять по отношению к нему дистанцию. Ученый должен быть преисполнен почтения к научным авторитетам, но также должен быть достаточно критичным в своих исследованиях, открывающих новое. Вождь должен соответствовать представляемой им группе лиц, но обладать харизмой, позволяющей ему выделяться из общего ряда. Эти противоречия не являются поводом к исключению одной из сторон континуума. В данные социальные роли противоречие вписано. Множественность и необходимость лавирования между противоречивыми формами поведения с ними жестко связаны.

По всей видимости, понятие амбивалентности позволяет нам интересно и продуктивно анализировать явление современных медиа. Посмотрим на это явление в глобальном онтологическом аспекте.

Амбивалентность приобретает негативный смысл, если трактовать ее с точки зрения сторонников монизма или гомофонии, к которым мы можем причислить всех тех, кто исключает из своих теорий любой диалог, противоречащий единственной интерпретации реальности. Амбивалентность находится в конфликтном отношении с теми идеологиями и мировоззрениями, которые в своем фундаменте имеют принципы нерушимости их аксиом и которые исключают все, что им противоречит. Такие теории как будто стоят за порядком мира. Однако этот порядок обеспечивается исключением диалога, лишением права голоса тех, кто мыслит иначе, нетолерантностью к Другому. Только те теории или мировоззрения, которые в свои фундаменты закладывают амбивалентность, нередуцируемость к единственному истинному взгляду на реальность, могут быть открыты диалогу и допускать множество высказываний на тему устройства мира.

Независимо от того, что мы на эту тему думаем, амбивалентность является фактом.

«Доминирующее до настоящего времени понимание амбивалентности редуцировало ее к путанице, хаосу, недостатку порядка и трактовало это положение в терминах дефицита [...]. В то же время амбивалентность можно трактовать как аксиому, соответствующую онтологическому нередуцируемому сгущению

⁸⁶ Цит. по: L. Witkowski [20].

мира, росту его сложности, сплетению и перенасыщению информацией, когда всякие упрощения и распутывания, различные упорядочивания трудны, если вообще не безнадежны» [20].

Одним словом, мир переполнен разнородными содержаниями, он преисполнен разными текстами, за которыми стоят несовпадающие точки зрения. Эта разнородность хорошо видна, если приоткрыть панораму современных медиа.

2.2. АМБИВАЛЕНТНЫЙ ХАРАКТЕР МЕДИА

Современные медиа просто искрятся разнородностью и множественностью воззрений на реальность. Томас Шкудлярек представил в уже упомянутой выше книжке «Media. Szkic z pedagogiki i filozofii dystansu» три вида историй развития медиа – от письменного языка до свойственных сегодняшнему дню визуальных высказываний. Согласно одной из этих историй медиа появились в момент разрыва Единства человека и мира. В тот момент, когда возникло разделение на субъект и объект познания, должен был появиться какой-нибудь посредник, помогающий человеческому сознанию организовать то, что происходит во внешней реальности. Шкудлярек ссылается на фрагмент Книги Рождения Святого Письма, в котором создание мира связывается со Словом. И это первый шаг. Вместе со словом возникает понятие и познание реальности посредством его использования. Понятия становятся посредником между реальностью и человеком. Понятие становится медиумом. Носителем понятий сначала была речь, затем письмо и, наконец, визуальное сообщение. В этом посредническом качестве медиа амбивалентны. С одной стороны, они отдаляют нас от Единого, осуществляют разделение мира, формируя субъекта и объект познания (который до этой поры обладал единством), с другой стороны, они становятся единственной надеждой на новое обретение единства путем достижения истины, познания. Язык «обнажает [...] свой технический, посреднический и посредничающий характер, свою функцию фактора, отдаляющего человека от мира и самого себя, хотя только с помощью языка мы можем пытаться наладить связь с миром» [18; 57]. Эта амбивалентность относится к таким операторам, как письмо и медиа.

Компетентный зритель или потребитель медиасообщений должен давать себе отчет в том, что образ, с которым он имеет дело, не является истинной реальностью во всем его блеске, но он также должен видеть, что не существует иного способа познания реальности кроме как посредством медиа (здесь уместно вспомнить о Ж. Деррида с его

тезисом о том, что все есть текст). Остается только общение с разнообразными посланиями и некоторая доля критичности и дистантности в отношении того, что воспринимается. Зритель, который не хочет стать пассивным потребителем медиальных посланий, должен ориентироваться во множестве версий образов реальности. Мир переполнен этими образами – образами мира.

Зритель, потребитель массовой культуры, определяемой доминированием медиа, должен, с одной стороны, уметь противостоять тому, что с большей или меньшей агрессивностью атакует его независимость, пытаясь навязать ему как бы ясный, точный образ мира; с другой стороны, если у него уже есть некоторая доля критицизма и дистанции, ему нельзя впасть в другую крайность – растерянность перед множественностью посланий, неспособность взаимодействовать с несоизмеримыми текстами, рожденными целями и мотивами конкурирующих между собой авторов.

Искусство зрителя в этом случае заключается в умении лавировать, с одной стороны, между содержаниями, отобранными «властителями» медиа, которые имеют склонность ставить в центр свои идеи и мировоззрение как естественное и неизменное положение вещей, против которых необходимо иметь антидот в виде критической дистанции. С другой стороны, эта критическая дистанция не должна становиться нейтрализацией и отказом от попыток понимания того, что происходит «на самом деле», поскольку к такой нейтрализации и утрате смысла может вести взаимодействие со множеством центров генерации значений, производящих парадоксальную децентрацию. Потребитель стоит перед угрозой «пленения» себя разного рода центрами, но также и перед угрозой обесмысливания всего из-за «захлестывания» его разнородными течениями, часто сражающимися между собой.

Мы стоим, с одной стороны, перед опасностью крайней центрации и подчинения единственному мировоззрению, а с другой – перед угрозой децентрации, которая в своих крайних проявлениях может приводить к утрате самоидентичности, утрате способности к различению того, что истинно.

2.3. Влияние цифровой технологии. Образы мира

Термин «образ мира» Мартин Хайдеггер ввел еще тогда, когда аудиовизуальная культура не играла такой роли, какую играет сегодня. Насыщение нашего мира образами ведет к тому, что образ

становится как бы «одним большим мирообразом» [11; 54]. Термин «мирообраз», в частности, можно отнести к современным электронным медиа. Если принять во внимание новейшие достижения компьютерной техники, то можно утверждать, что медиа становятся чем-то большим, чем только посредником между реальностью и познающим ее человеком. Цифровые технологии предоставляют человеку возможность создавать образы, не имеющие соответствия в реальном мире. «Сегодня образы уже не существуют отдельно от реальности, поскольку реальность гораздо чаще выступает как образ, отражающий не сам мир, а отношение, представляемое медиа» [11; 54].

«Наша культура образов складывается в значительной степени из образов проблематичных, таких, которые опираются сами на другие образы (это уже не образ-реальность), создавая новое отношение, в котором образ заменяет реальность! Или образов, которые ранее были скрыты, недоступны нашим чувствам» [11; 55].

Такая ситуация усиливается также амбивалентным характером современных медиа и вынуждает человека еще больше уделять внимания тому, что дает ему телевидение и интернет, словом, современные массмедиа. Эти медиа могут создавать образы без оглядки на то, существуют ли им соответствия в реальности или нет.

А. Gwóźdź в качестве примера приводит героиню одного фильма, которая была создана разработчиками компьютерной игры. Сначала это был только образ, который затем стал реальностью. В других случаях мы имеем дело с превращением в образы реальных жизненных явлений, которые не имели своей визуальной формы. Gwóźdź рассматривает термографию, которая является преобразованием нефиксируемой человеческим глазом визуальной формой температуры. Такие примеры свидетельствуют о доминирующей роли визуальности в современной культуре.

Возможности цифровой манипуляции образом мира создают одновременно и небезопасную перспективу, и надежду на более глубокое понимание структур реальности. Современные образы – это не только способы представления реальности. Если раньше существовала опасность редукции к неполному (часто целесообразному) видению мира, то сейчас существует угроза полной утраты контакта с реальностью. Образы могут относиться только к себе самим, не более. Так, в частности, могла бы выглядеть череда бодрийеровских симулякров. Пользуясь метафорой Бодрийера, мы можем

утверждать, что «пришло время, когда карта опережает территорию [...], когда карта рождает территорию» [5; 176]. Картой здесь служат современные цифровые технологии, эта «истинная» реальность, которая упреждается в своем существовании производящими ее технологиями. «Искусство, обусловленное компьютером, конструирует эстетические лабиринты [...], в которых без труда, играя, мы оперируем призрачной реальностью» [6; 358]. Именно здесь возникает угроза утраты контакта с реальностью.

Медиа теперь обязательно должны опираться на представления, а скорее на симулякры. «Речь об образовании в том смысле, что образ всегда должен быть образом “вещи”, что еще недавно было очевидным [...], в перспективе электронных медиа начинает утрачивать свою однозначность» [25; 23]. В такой реальности среднему зрителю несложно и растеряться.

Позитивным аспектом развития цифровых технологий является уже упомянутая возможность достижения того, что в нормальных условиях мы просто бы не заметили. Речь идет о конструировании разнообразных моделей или симуляции явлений.

Размещая проблемную ситуацию на уровне среднего человека, зрителя, потребителя культуры, не мешало бы заметить, что умение критического и дистантного взгляда на послания новейших медиа приобретает специальный, если не фундаментальный смысл в процессе формирования мировоззрения и идентичности субъекта. Умение различать между фикцией и реальностью становится фундаментальным вопросом современного мира.

2.4. ТЕКСТ ОТКРЫТЫЙ И ТЕКСТ ЗАКРЫТЫЙ

Телевидение часто определяется как поток текстов, не всегда связанных между собой. В связи с этим возникает существенная проблема – проблема значения телевизионного текста. W. Godzic считает, что основной проблемой телевидения является проблема «полисемии или многозначности, а также функционирования значений скорее социального, нежели индивидуального характера» [25; 37]. W. Godzic обращается к идеям британского социолога David(a) Morley, который проблему интерпретации телевизионного текста связывал с проблемой отправления власти. Morley считал, что существует два вида телевизионного текста. Первый вид текста проявляет себя как текст доминирующий. «Текст реализуется как

монолит и с трудом открывается альтернативным значениям» [25]. Я уже приводил выше пример, когда отправитель сообщения стремится навязать адресату собственную точку зрения на реальность. Зрителю, если он не способен на собственное интерпретативное действие или деконструкцию текста, достаточно легко навязать точку зрения или мировоззрение и, что хуже всего, сделать его закрытым для диалога, поскольку телевизионное сообщение может произвести на него сильное впечатление посредством умелого использования манипулятивных средств.

Вторым видом телевизионного текста, с которым мы будем иметь дело, является тот, в котором его автор склоняется к диалогу и конфронтации с иными точками зрения. В этом случае «текст оказывается сложным стимулом в создании разнообразных значений и представляет разные идеологии, среди которых нет доминирующей»⁸⁷. По-видимому, первый вид текста обращен к потребителю, который не подготовлен к активному участию в культуре, определяемой современными медиа. Он не требует от читателя больших интеллектуальных усилий для понимания того, что хотел сказать автор. В другом случае мы имеем дело с потребителем, обладающим определенной компетентностью. Прежде всего он должен уметь распознавать тот текст, с которым взаимодействует, что позволит ему осуществить необходимое дистанцирование. Наиболее эффективным средством здесь оказывается деконструкция, создающая возможность «докопаться» до фундаментов, на которых основывается послание, их ценностей или аксиом. В этом случае появляется возможность ответить на вопрос о том, имеем ли мы дело с фиктивным конструктом, отдельным от реальности, или с текстом, при помощи которого можно вступить в диалог с целью расширения нашего знания о той же реальности.

2.5. ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ

Здесь возникает понятие гипертекста. «Его главной чертой является нелинейность, а также возможность произвольного выбора отдельных фрагментов и позиций в интеракции с компьютером» [19; 39]. Создается впечатление, что принцип гипертекста может быть применен и к тому другому виду текста, о котором говорил Morley. Каждое открытие текста создает возможность активного

⁸⁷ Цит. по: [25].

участия читателя в создании новых значений. Читатель становится автором. Что, разумеется, невозможно в случае закрытых текстов. Гипертекст, хотя и является событием интернета, может относиться к пространству текстов, носителем которых выступают иные медиа, например телевидение. Предоставление читателям или зрителям возможности активного участия в создании значений в открытом тексте позволяет ему отказаться от линейности, что в свою очередь делает возможным балансирование между различными точками зрения. Закрытый же текст этого не позволяет. Говоря компьютерным языком, в таком тексте есть недостаток гиперсвязей. Текст закрытый создает иллюзию познания истины, иллюзию обнаружения существа вещи. Человек замыкается тогда в пространстве одного текста, который создает видимость прикосновения к Иному. Одновременно этот текст является одним из многих существующих рядом текстов, еще одной точкой зрения, еще одной идеологией.

Интернет – это медиум, который в своем бытии гипертекстуален. Его существенным отличием является открытость и отсутствие окончательного слова. Гипертекст по своей сути не может быть финализирован. У него нет финальности. Каждое высказывание открыто и может быть отнесено к другому тексту.

Явление гипертекста – это совершенный пример идеи полифонии Михаила Бахтина, о котором я буду писать ниже. Здесь же лишь напомним, что многоголосие как характеристика интернета создает возможность конфронтации со многими мировоззрениями или реальностями и обеспечивает выбор. Речь только о том, чтобы не утратить контакт с реальным миром, что всегда достаточно вероятно.

Современное сообщество становится сообществом, в котором обесценивается классический линейный текст. Все большую роль начинает играть разрыв нарратива и отказ от последнего слова. Очень трудно в случае гипертекста говорить о начале и конце. «Возникает новый тип дискурсивности, опирающийся на бесконечную практику “отсыла” многовариантности чтения и в перспективе к ризоматической целостности текстов» [25; 21]. Очевидно, что такой гипертекст – это не только слова. Это также огромное количество фотографий, графики, рисунков, схем и многих других визуальных элементов. В нем к тому же и множество аудиальных элементов. Интернет, возможно, наилучший образец современной аудиовизуальной культуры. Это и телевидение, и радио, и пресса, и литература, соединенные в едином посреднике. От классического телевидения, радио или прессы

интернет отличает отсутствие какого-нибудь центра. Автором текста выступает сам читатель, зритель, потребитель. «Роль “читателя” или, точнее, продуцента значения не сводима к линейному “следованию” за письмом, а требует активности открытия многих “следов”, оставленных творцами гипертекста» [25; 21]. Потребитель, читая какой-нибудь текст, может с ним конфронтировать. Он принужден отслеживать и лавировать между разными посланиями, которые далеко не всегда согласованы между собой и часто занимают противоположные по отношению друг к другу позиции.

Интернет в значительной степени – медиум амбивалентности. С одной стороны, он соединяет в себе все бытовавшие ранее медиа, являясь их синтезом, вбирая в себя всю множественность и разнородность средств сообщения и образуя их некоторое единство. Он создает единство множественности. Однако, с другой стороны, это медиум открытый. Каждый может здесь высказаться, каждый имеет доступ ко многим высказываниям, а идея гипертекста, которая существенна для интернета, позволяет открывать те тексты, которые ранее были закрыты. Конфронтация текстов здесь неизбежна. Интернет способствует диалогу. Это посредник, стоящий в коммуникативном центре сообщества нашего века. «Парадоксальность этого центра основывается на тотальной децентрации, материализующейся в метафоре сети [...], которая не имеет начала и конца, но всегда образует среду вещей» [25].

Следует помнить, что хотя множественность и способствует подготовленному потребителю конфронтации с текстом, однако для неподготовленного читателя такая встреча с культурными посланиями интернет-страниц может иметь негативные следствия. Существование медиума массовой доступности способствует появлению огромного количества банальностей, дезинформации и попросту возможностей манипуляции неподготовленным читателем. Следует подчеркнуть, что посредника нельзя принимать за реальность. Интернет создает такую опасность в гораздо большей степени, чем телевидение или какой-нибудь другой медиум.

2.6. Гомофония или полифония?

Как мы заметили выше, медиа этого уровня могут приводить, с одной стороны, к дезориентации потребителя в гуще разнородной информации, что в крайних случаях может вызывать утрату

самотождественности неподготовленного к этой множественности потребителя. Кто-то попросту может не видеть или чего-то не слышать, не знать, где правда и с чем или кем себя идентифицировать. К этому приводит некритичное принятие того, что предлагают нам современные средства информации. Обычно это ведет к уже упомянутому выше образу человека, сидящего перед телевизором с пультом в руке, неспособного определить, какой текст или событие ему выбрать, или так называемого «интернаута», сидящего часами перед экраном монитора и «серфингующего» на просторах интернета без явной цели, просто ради самого «серфинга». Это согласуется с утверждением Бодрийяра о том, что «симулякры увлекают».

Другой образ, находящийся в оппозиции к первому, – это ситуация, когда потребитель принимает лишь одну точку зрения на реальность. Нет недостатка в нашей стране на медиа, которые отсылают потребителю мощные аргументы, имеющие своей целью атаку на конкретные отношения и точки зрения. Они создают типичную идеологию, дихотомически разделяющую мир. Если ты с нами, то ты хорош, если не с нами – значит ты против нас. Неподготовленность потенциального потребителя к дистанцированию от таких посланий может приводить среднего «зрителя» к «увлечению», но к «увлечению» иного рода. Человек начинает упрощать мир, воспринимать его в черно-белом цвете, видеть только два конкурирующих между собой аспекта реальности. Добро и зло кажутся ему очевидными, а граница между ними постоянной и нерушимой. Мир теряет свои оттенки. В качестве примера можно привести те медиа, которые, будучи собственностью каких-либо социальных групп (политических, религиозных), пользуются возможностью обращения к широким массам потребителей, часто необразованных и считающих телевидение или радио указателем в жизненном пути, «светом в оконце».

Закрытый текст часто является конструктом, не имеющим никакой связи с реальностью. Закрытость к диалогу вызывает подозрение, что автор основывает свои соображения на аксиомах, не имеющих ничего общего с реальностью. Они сами претендуют на фундаментальный статус. Однако недостаток умений защиты в таких случаях делает невозможным их распознавание. Так внушаются разного рода тоталитарные идеологии, такие как фашизм или коммунизм. Каждое из этих мировоззрений опирается на фальшивый фундамент и в равной мере на человеческое невежество.

Сегодня существует еще больше возможностей конструирования фикций. Симулякры обладают силой, которую не имели никогда ранее. В этом им содействуют современные цифровые технологии.

*

Очевидно, что массовая культура, если иметь в виду современные медиа, в целом не гомофонична. Она насыщена разнородными содержаниями, характеризующими ее богатство или роскошь разнородных текстов. Особую роль здесь играют цифровые технологии. Они способствуют тому, что в медиапосланиях соседствуют писаное слово, слово устное и образ. На образ и визуализацию здесь следует поставить особое ударение. Современные медиа – это мультимедиа, соединяющие в себе две исторически предшествующие формы сообщения – речь устную и письменную, а также образ, который доминирует в современной культуре.

3. ПРОБЛЕМА ЗНАЧЕНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ И КОНТЕКСТА ОТБОРА

В данном разделе я хотел бы заняться проблематикой текста и значения. В предыдущем разделе я вспоминал о Morley и его различении текстов закрытых и открытых. Здесь я бы хотел сделать особый акцент на проблеме значения текстов, которые мы можем встретить в новейших медиа. Следует заметить, что различение текстов, введенное Morley, не следует понимать как наличие этих категорий в чистом виде. «Даже в тексте, который в принципе закрыт [...] всегда есть место для возникновения индивидуальных значений» [9; 29]. Потребитель всегда в какой-то степени активен. Само присутствие социального контекста вынуждает его к определенной самостоятельности в создании значений. «Текст не написанный, которым часто стремится стать и которым является телетекст, требует от нас – зрителей – участия в продуцировании значений и тем самым собственной субъектности» [10; 11]. Эта активность зрителя в продуцировании значений является существенной чертой медиа. Выделяются три парадигмы восприятия телевизионной публичности. Хотел бы их кратко представить.

3.1. ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ПУБЛИЧНОСТЬ

Первая парадигма называется бихевиоральной. «Медиа в этой парадигме выполняют функцию шприца, наркотика или пули, которые атакуют людей точно и однозначно» [9; 27]. Эта парадигма

относится к определенному аспекту медиа, такому как пропаганда. Он чаще всего не срабатывает там, где мы можем воспринимать широкую гамму выборов, предлагаемых современными медиа. Применительно к этой парадигме уместно говорить об односторонности. В ней мы имеем дело с моделью пассивной коммуникации между автором послания и его получателем. Зритель здесь определяем отправителем послания. Черта зрителя, к которой апеллирует автор сообщения, – это подчиненность и согласие с тем, что ему адресант предлагает. Диалог здесь исключен. «Собственные выводы, сопротивление и несогласие (или только сомнение) нежелательны, поскольку поддерживаемыми чертами являются полная зависимость от формальных авторитетов и их мнения» [10; 36]. Авторитет автора текста в этом случае нерушим. Это он решает, что хорошо, а что плохо, что есть истина, а что ложь. Эта модель господствовала в период коммунизма в Польше, когда медиа были ангажированы преимущественно политически, не было места для конкуренции взглядов и мировоззрений. Сегодня уже нет такой гомофобии. Медиа становятся более чем разнородными.

Вторая парадигма восприятия потребителей медиальных посланий связана с делением текстов на открытые и закрытые. Особую роль здесь играет социальный аспект. Morley показывает, «каким образом члены различных групп и классов, разделяющие разные культурные коды, интерпретируют разные сообщения в условиях, когда эти сообщения выходят за рамки их способов прочтения» [9; 28].

W. Godzic анализирует один случай, который иллюстрирует функционирование этой парадигмы. Существенную роль здесь играет сопротивление получателя значениям, навязываемым отправителем послания. Godzic приводит пример, на который ссылался Fiske. Он связан с выходом на экраны американского фильма, зрителями которого была одна специфическая социальная группа бездомных американцев, маргиналов доминирующей структуры. В фильме есть сцена, где преступники нападают на отделение полиции, полностью его разрушая. Это ключевая сцена, после которой полицейские овладевают ситуацией, что ведет к триумфу справедливости. И в этом месте наблюдается интересный факт. Зрители фильма в этом месте теряли к нему интерес и, как правило, дальше не смотрели. Для них счастливым завершением было разрушение террористами полицейских участков, которые были для них синонимом системы их маргинализации. Паника и переполох среди

полицейских вызывали у них удовлетворение. Герои фильма – террористы – смогли сделать то, что не получилось у зрителей фильма. Броневики, используемые для уничтожения пристанищ бездомных, были уничтожены героями фильма. Потребители фильма создали значение, противоположное тому, которое создавал автор фильма. В этом проявилось действие социального контекста. Здесь присутствует определенная интерпретативная надбавка. В точке пересечения автора и читателя создается новое значение. С другой стороны, мы имеем дело с некоторой закрытостью зрителя. На это указывает нежелание смотреть фильм далее. Это скорее негативное явление, поскольку ведет к редукции трактовки реальности.

Этот пример позволяет выдвинуть следующий тезис: «Телевизионная публичность всегда “специфична” в том смысле, что контекст и условия отбора телевизионного текста являются факторами, оказывающими существенное влияние на семиотический процесс» [10, 41]. В этом случае контекст отбора образовывала та ситуация, в которой находились бездомные зрители упомянутого выше фильма.

Этот пример показывает, как зритель может стать активным читателем телевизионных текстов и как работает социальный, экономический и политический контекст, в котором находятся получатели сообщения. Хорошим примером в этом отношении может быть и антитеррористическая кампания в США. Выступление президента Буша перед американскими гражданами воспринималось совершенно иначе гражданами арабских стран. Тот же самый текст приобретал совершенно противоположное значение в глазах американца, которому угрожали атаки террористов, и в глазах жителей арабских стран, враждебно или неприязненно относящихся к западной культуре. Здесь роль социального контекста в создании значений весьма существенна. В этом случае оправдан тезис Morley, согласно которому отбор медиального сообщения располагает значение за рамками личности читателя. Этим «за» потребитель западной культуры связывается с демократической идеологией и культурой. Для человека исламской культуры «за» воспринимается как экспансия христианства Запада в исламский регион. Этот факт интерпретируется им как то, что требует отпора. Приведенные выше примеры показывают, как можно рассматривать проблему публичности медиа в контексте доминирующей идеологии, как реализуется сопротивление потребителей посредством активного участия в создании значений.

Есть и третья парадигма рассмотрения медиальной публичности. Согласно ей зритель формирует свою идентичность путем

выстраивания отношения к тому, что демонстрируется на экране телевизора или мониторе компьютера. Зритель воспринимает спектакль, разворачивающийся перед его глазами, как своеобразное зеркало. «Публичность реализуется в правдивых образах “иного мира”, всматриваясь в которые зритель смотрит на окружающее и на самого себя, проверяя, как он выглядит» [9; 30].

Godzic обращается к примеру телевизионного шоу. Оно сегодня – один из доминирующих образов на телеэкране, вписывающийся отчасти в первую, а отчасти – во вторую парадигму зрительского отношения. Этот тип продукции массмедиа производит «диффузию позиции потребителя, которая выражается как согласие с требованиями доминирующей культуры и одновременно как сопротивление ей» [10; 125]. Такого рода позиция, как заметил Godzic, характерна не только в отношении телешоу, но и популярной культуры в целом. Ей также приписываются черты полистилистичности и интертекстуальности. Это типичный пример открытого произведения, открытого текста. Интертекстуальность здесь могла бы основываться на том, что является «областью, лишённой места в реальности, поскольку находится везде и тем самым нигде; она не может быть окончательно закреплена, так как присутствует в каждом локальном пространстве» [10; 125].

Первая из оговоренных парадигм в значительной степени ориентирована на подчиненность зрителя. В двух других парадигмах авторы стремятся апеллировать к активности потребителей массовой культуры в качестве фактора формирования значений. Оказывается, что эти значения существенно зависят от социального контекста, в который помещен зритель, а также от его компетентности в чтении текстов, вводимых в оборот посредством массмедиа. Медиа предлагают широкую гамму разнообразных теорий, идеологий и мировоззрений. Медиа полисемичны. «Надмирность вещи является [...] прежде всего надмирностью знаков и ведет к более глубокому ощущению реальности мира» [18; 62].

3.2. Полисемия и самоидентичность

Полисемия может оказаться конструктивной и обогащающей индивида, участвующего в современной массовой культуре. Медиа могут стать полезными в процессе формирования идентичности потребителя. L. Witkowski, размышляя над проблемой самоидентичности, обращает внимание на децентрацию, дающую

возможность проникновения в субъективность индивида. Децентрация означает здесь «наложение на нашу субъективность внешних контекстов, теорий, благодаря которым мое видение себя или какого-нибудь фрагмента мира углубляется путем обращения к нескольким перспективам» [22; 57]. Такой ареной, создающей возможность взаимодействия нескольких перспектив, выступают новые медиа. Характерная для телевидения или интернета множественность образов мира и связанных с ним реальностей создает возможность конфронтации моего видения и множества других, что может привести к пересмотру моих взглядов. В результате мой образ мира станет богаче. Взгляд на себя, на свое мировоззрение сквозь призму других людей может позволить избежать ситуаций, в которых индивид ассимилирует чужие голоса, выработать более глубокий и критический взгляд, связанный со способностью смотреть на себя со стороны.

Однако в медиальной культуре появляется и определенная трудность, которой нет в ситуации письменного текста. Письменный текст, например излагающий взгляды какого-нибудь философа, требует от читателя линейного следования ему от начала и до конца. В случае медиа мы имеем дело с тенденцией. Иногда здесь очень трудно выделить конкретную целостность, которая бы позволила определиться и выработать в отношении нее собственную позицию. По-видимому, здесь существует текучая и невыразительная граница между хаотичным нагромождением содержаний и множественностью, и полифоничностью, ведущих к развитию индивида.

Важной категорией здесь является несоприсутствие. Несоприсутствие – это то, что не вписывается в привычное и доминирующее в культуре мировоззрение. Это отчуждаемые или игнорируемые данной культурой содержания. Это содержания, «которых нет у субъекта в горизонте его сознания или которые прямо не соответствуют доминирующим или привилегированным мыслительным схемам» [22; 60]. Контакт с такими несоприсутствующими текстами позволяет познавать себя и мир в более целостной перспективе, создает условия мышления. Кажется, что современная культура создает возможности для контакта с такими содержаниями. Сегодня достаточно включить компьютер, подключиться к компьютерной сети, и целый мир открывается перед нами. Мы можем черпать из этой сокровищницы самые разные тексты, являющиеся продуктами как нашей, так и иной культуры. L. Witkowski обращает

внимание на тот факт, что *«условием уклонения от угрозы подчинения силе аргументации великого философа является не столько отказ от философских чтений, сколько приобщение к иным перспективам великих философов. Сталкиваясь между собой, они оказываются несоприсутствующими, создают житнетворную почву для развития собственной субъектности читателя»* [22; 60].

Переводя это на уровень текстов, написанных на страницах современной медиакультуры, можно сказать, что нам не угрожает замыкание в рамках одного текста, поскольку мы постоянно атакуемы разными посланиями, несущими на себе различные принципы и мировидения.

Хотел бы, пользуясь случаем, обратиться к упомянутым выше примерам публичной реакции на медиасообщения (фильм, показанный группе бездомных). Вторая парадигма восприятия, представленная в данной работе, обращает внимание на активность зрителя и социальный контекст в создании значений и отборе текстов. Поведение зрителей фильма можно интерпретировать как дефектность отношения к несоприсутствующим текстам. Это отношение является, в этом случае, следствием односторонней интерпретации и приписывания значений. Текст оказывается закрытым тогда, когда попадает на почву культуры, члены которой неспособны выйти за заданные рамки. Это приводит к стагнации и даже разрушению этой культуры. Так возникает проблема пограничья.

3.3. ПОГРАНИЧЬЕ, ПОЛИФОНΙΑ, САМОТОЖДЕСТВЕННОСТЬ И МЕДИА

На проблему пограничья в культуре обращает внимание известный российский ученый Михаил Бахтин. Это одна из ключевых категорий его теории культуры. Согласно теории Бахтина культура существует только на границах. Только столкновение одних текстов с другими делает возможной экзистенцию культур. Существование в культуре островков, изолированных от мира, замкнутых на самих себя идеологий или мировоззрений, ведет к стагнации насыщенной ими культуры. «Место, в котором не пересекаются границы – мертво, а множество таких мест ведет к дегенерации культуры» [24; 99]. Думаю, что современная культура создает хорошую возможность для очерчивания этих границ. Развитие медиа и их повсеместная доступность дают каждому человеку возможность конфронтации с тем, что его культуре не принадлежит. Сложно сегодня

замкнуться в пространстве одной доминирующей опции и находиться там изолированным от всего мира. Медиа способствуют диалогу и множественности.

Вспомним хотя бы идею гипертекста, в котором пересечение разных высказываний просто физически выпячено гиперсвязями. Нагромождение разных контекстов делает возможным иное, чем это было бы из монической идеологической перспективы, видение мира. «Основная задача понимания заключается не в распознании скрытой формы, а в разумении ее значения в данном высказывании, так сказать, ее новизны, а не идентичности» [3; 87]. Не фокус распознать в высказывании, независимо от ее устного, письменного или аудиовизуального статуса, его соответствие моему мировоззрению и игнорировать то, что оказывается за его рамками. Искусство понимания основывается на конфронтации того, что принадлежит мне, тем, что является моим текстом, с тем, что лежит за его границами. Только такой подход к тексту делает возможным более продуктивный способ познания мира.

Сегодня необходимо смотреть по телевизору новости, представленные двумя независимыми друг от друга телеканалами, чтобы увидеть действительное различие в создании образа реальности. Зритель должен быть чуток к формам манипуляции потребителем, уметь принять одни вещи, а другие – отбросить. Этому может служить, например, сопоставление определенных фактов, соединение событий, часто не имеющих между собой ничего общего, видение работы камеры, выпячивающей одни и скрывающей другие элементы. Очевидно, что скрытыми оказываются те элементы, которые не согласуются с мировоззрением адресата сообщения.

Следует заметить, что к социальному и культурному контексту прибавляется теперь контекст технический. Я имею в виду то, о чем уже упоминал выше. «Телевидение есть искусство специфик, деталей и мелочей, которые способны искусственно интерферировать с интенциональными конструктами значений» [10; 64].

W. Godzic приводит пример телевизионной дискуссии, которая состоялась накануне второго тура президентских выборов в Польше. Технические приемы, которые были использованы в этих дебатах, оказывали огромное влияние на те значения, которые создавал зритель этих передач. W. Godzic обращает внимание на такие приемы, как расположение камеры, приближение, отдаление, разделение экрана на части или раскадровка. Это все применялось для

того, чтобы один кандидат был представлен зрителю в позитивном ключе, а другой – в негативном. Отправитель этих посланий вполне отдавал себе отчет в том, что зритель, создавая значения, будет ориентироваться так, словно ему представляют объективную картину события. Хотя это был чисто технический прием, способ перетянуть зрителя на свою сторону.

Электронные медиа имеют гораздо больше возможностей влияния на получателя информации, чем классические тексты, оперирующие исключительно словом. Переубедить легче с помощью образа и звука, нежели обращаясь к трактату, пусть и развернутому, но лишь вербально представляющему необходимую точку зрения. Вот почему медиа имеют такое значение для формирования идентичности, кристаллизации ценностей и становления познавательных структур человека. Тем более что они способны дотянуться до каждого. Медиа играют важную роль и в образовательном процессе, иногда поддерживая его, а иногда и нарушая. Речь идет о том, чтобы соответствующие образовательные приемы (главным образом медиаобразование) вели к тому, чтобы человек, всматривающийся в экран, серфингующий по страницам интернета, мог отличить то, что достойно внимания, а что является конструктом новых медиатехнологий и стоящих за ними манипуляций. Медиум как посредник в познании мира требует, чтобы существовал какой-нибудь адресант и какой-нибудь адресат. Всегда за медиальным текстом скрывается какой-нибудь иной человек, другое сознание. Этот другой претендует на определенный образ мира, другой, который мне что-то сообщает и в чем-то убеждает. Дело состоит в том, чтобы это понять, а не просто некритически принять или отбросить. И первое, и второе означало бы замыкание в одном мировоззрении, заключении себя в своеобразный корсет, который не позволяет воспринимать иные видения реальности. А это означает редукцию в понимании мира. В особенности мира ценностей. Ведь не существует жесткого разделения добра и зла. Это, конечно, не означает, что все релятивно. Однако существует много точек зрения, которые, конструируя и взаимодействуя, могут провоцировать более глубокое и разностороннее развитие человека, не разрушая при этом его идентичности, более того, даже усиливая ее.

У Бахтина есть определенный психоаналитический сюжет, который может иметь отношение к обсуждающемуся явлению медиа. Человек всегда познает мир посредством другого человека. Бахтин

обращает внимание на формирование сознания ребенка, связанного с действиями его матери. Это ее слова и акции, которые формируют, первично очерчивают человеческую жизнь и его самость. Вследствие чего через контакты с другими людьми совершенствуется его мировоззрение. Без этих контактов с внешним миром невозможно говорить о познании. Базовым отношением здесь выступает отношение «я – другой». В дальнейшем важную роль приобретают школа, различные образовательные средства. Все это хорошие условия для конфронтации своего образа с образами других. Собственно познание мира всегда в той или иной степени – процесс конфронтации видений реальности. В процессе так понятого образования существенное значение имеют медиальные образы. Они являются ареной столкновения многих альтернативных перспектив. Медиа некоторым образом являются бахтианским Иным, с которым можно взаимодействовать по поводу реальности. Современные медиа предоставляют нам замечательную возможность открытия другого человека, понимания его. Никогда ранее не было такой возможности разговора, как сегодня. И это надо ценить, используя медиа не для пропаганды, индоктринации и символического насилия, а в образовательном плане. На это следует обратить внимание потребителей, учить их пониманию, а не переубеждению.

«Воспринять и понять автора произведения – это воспринять и понять иного, чужое сознание, мир, иного субъекта» [4; 273]. Это условие понимания.

Рассматривая проблему в терминах центра и децентрации, можно сказать, что каждый формирует свой центр с первых контактов с другими людьми. Его формирование необходимо для функционирования в культуре. Центр – это сознание, кристаллизующееся по мере развития человека. Становление этой структуры во многом зависит от образовательных процессов. Они призваны обеспечить функционирование индивида в данной культуре и данном социальном окружении. Образование, однако, не должно на этом останавливаться. Человек должен быть подготовлен к встрече с иными мировоззрениями, иными системами ценностей. Замыкание внутри своего мира ведет к невозможности понимания. Необходимо преодолеть собственные границы.

«Субъекты не окружают меня (мое внешнее тело) как готовые и очевидные ценности, а представлены мне как объекты моей жизненной, познавательно-эстетической установки и открытого,

всегда рискованного события экзистенции, единство, смысл, а также ценность которого не даны, а заданы» [2; 146].

Следует уметь решать эту задачу.

Медиа часто пропагандируют определенный для человека XXI в. стиль жизни. Чаще всего он выглядит как стиль потребления. Такая экспозиция безусловно значима для того отправителя сообщения, который имеет финансовые интересы. Он стремится создавать эти ценности таким образом, чтобы они имели самоочевидный статус. Попадая на соответствующую почву, так сказать, соответствующий социальный контекст, будучи оформленными профессионалами, передаваемый образ выглядит как отвечающий интересам потребителя. Соединение цифровых технологий и теоретического знания о поведении человека могут этому эффективно содействовать. Поэтому крайне важно уметь дистанцироваться и распознавать, что истинно, а что лишь кажется таковым, являясь способом воздействия на индивида.

Трактуя мир не как застигнутое, а как создаваемое им самим явление, человек принужден к определенному критицизму. Именно так, ничего ранее и не было. Образы, появляющиеся в медиа, часто создают это впечатление, и поэтому также важна дистанция, позволяющая обнаружить заданное, существующее до мышления. Не следует учить подражанию, надо учить пониманию, самостоятельности в конструировании значений.

3.4. ТЕКСТ И КОНТЕКСТ

Бахтин, рассматривая понятие текста, особое внимание обращал на его социальные истоки, на его укорененность в определенной культуре и скрывающегося за ним автора. Очевидно, что письменный текст будет располагать совершенно иными техническими возможностями, чем текст аудиовизуальный. Это не является, однако, препятствием для того, чтобы последний рассматривать также как текст. Текст должен состоять из определенных устойчивых элементов, принадлежащих к данной языковой системе. Этот аспект текста делает его всего лишь материалом и средством для выражения собственного неповторимого отношения к реальности. «Каждый текст является чем-то индивидуальным, единичным и неповторимым одновременно, в чем, собственно, и состоит его смысл» [4, 266]. К «ставшему» Бахтин относит такие качества, как представление

конкретных фактов или данных. Однако в случае медиа, оперирующей образом, даже подбор фактов может стать способом выражения своего отношения к реальности. Необходимо определенные вещи выделить, сопоставить их с другими фактами и тогда получить совершенно иной образ мира. Только технические приемы, обеспечивающие выражение отношения к реальности, можно причислить к стабильным, повторяемым и репродуцируемым элементам. Сам процесс создания образов будет уже иным, чем в случае индивидуального произведения. «Чистых текстов нет и быть не может» – говорил Бахтин [4; 266]. Следует добавить, что не только приемы автора текста свидетельствуют об его индивидуальности. Адресат также, как уже было показано выше, прилагает определенные усилия для индивидуализации текста.

«Каждая форма культурного посредничества требует интерпретации. Ее каноны всегда нежесткие, связаны с определенным текстом, в большей или меньшей степени реализуются благодаря человеческой способности к изменению и перемещению значений и создают области смыслов, изначально не предусмотренных» [18; 92].

Тексты, с одной стороны, не появляются в пустоте, их создает конкретное человеческое сознание, движимое своими целями и мотивами. С другой стороны, в пустоту и не попадают. Всегда есть какой-нибудь читатель, который и сам в определенном смысле является автором, так как ему принадлежит роль интерпретатора, создателя контекстов данного текста. Словом, «событие жизни текста всегда разыгрывается на границе двух сознаний, двух субъектов» [4; 268]. Два автора встречаются с целым, объемлющим их контекстом. Контекст действует так, что даже единственное слово, даже единственный образ может означать что-то совершенно иное в зависимости от почвы, на которую попадает, от того, кто интерпретирует. На этом и основывается неповторимость высказывания. «Сам индивид является такой высказываемой сущностью, формируемой внелингвистическими (диалогическими) факторами, поскольку он всегда связан с другими высказываниями» [4; 270]. Что касается аудиовизуальной культуры, то мы могли бы здесь отметить, что немедиальные образы нельзя рассматривать лишь в техническом контексте. За каждым из них скрывается сеть факторов, влияющих на ее артикуляцию. Ее создают экономические, культурные, политические и другие аспекты. Эти факторы создают условия

и смысл высказывания. Распознавая контексты, мы можем распознать и истинную интенцию автора. Это принципиально для получателя, так как это распознавание позволит ему самому решить, что правда, а что ложь.

Бахтин, рассматривая проблемы текста, имел в виду, главным образом тексты письменные. Сегодня мы уже не можем говорить только об этой форме. Сегодня письмо «редуцировано к протезу, средству, поддерживающему картинку и звуки» [18; 96]. Произошла смена медиума письма и высказывания. Электронный гипертекст создает ситуацию молниеносной конфронтации разных текстов. Кроме этого, стирается классическое отношение между автором и читателем. Здесь каждый может ответить, каждый может выразить свое мнение на страницах глобальной компьютерной сети. И не обязательно, что это будет письменное слово. В гипертексте «мы не читаем “в глубь” “представленных значений”, не движемся к их “источникам”, а читаем вширь, ища то, что сейчас нам как раз необходимо и полезно, конструируя собственный текст» [18; 100]. В то же время именно от читателя зависит, удовлетворится ли он только поверхностным просмотром текста или же станет интенсивно в него углубляться. Общение с гипертекстом – это определенного рода путешествие по миру без границ, через мир, полный конфронтаций с Иным. Только читатель определяет, «читать ли ему текст “линейно”, как монографию, или сконцентрироваться на контекстах и основаниях, не обращая внимания на отдельные выводы и неоднократно возвращаясь к прочитанным местам и сноскам, вчитываясь то в одно, то в другое» [18; 101].

Посредством гипертекста мы можем всесторонне творить себя, создавая свое мировоззрение, идентичность, строить себя, общаясь с чужими текстами, Иным, встреченным на страницах гипертекста. Различные модели мира здесь проникают одна в другую, относясь к самой себе, оставаясь собой в диалоге. «Слово неустанно абсурдирует и аккумулирует контексты, в которых перемещается» [12; 101]. Полное понимание текста опирается на понимание его контекста. Пустых слов нет. Именно в гипертексте эти контексты становятся заметными.

Важным аспектом является дистанция в отношении самого себя, своего текста. Нехватка такого дистанцирования чаще, чем в дистантном случае, ведет к появлению закрытого текста, к чопорной идеологии. Контакт с другими текстами делает возможным

дистантное отношение с самим собой. Как понимание Иного основывается на дистанцировании от его высказывания, так же происходит и со своим высказыванием. Неспособность к самодистанцированию всегда вела к рассмотрению иного со своей точки зрения. Задача состоит в том, чтобы увидеть себя глазами Иного, увидеть свое мировоззрение сквозь призму иных категорий, чтобы подтвердить, изменить или подвергнуть его критике.

3.5. Полифония и граница медиа

Одной из категорий бахтинской теории культуры является полифония. Текст, культура полифоничны, если в них не доминирует некая замкнутая идеологическая структура. Мир, увиденный сквозь призму одной только оптики, неполон. Это же касается и индивида, замыкающегося внутри одной, крайне централизованной системы, не допускающей иных голосов. Такие культуры, которые опираются лишь на один текст, являются культурами гомофоничными. Вспомним для примера хотя бы коммунистическую систему в Польше или немецкий фашизм. Цельная же культура всегда полифонична. В ее фундаменте заложен принцип диалогичности с другими культурами. Человек, замкнутый в жесткие рамки, не будет ориентирован на диалог. Открытость означала бы допущение голосов других, обращенность к полифоничности окружающего мира. Поскольку медиум – лишь образ мира, то каждый из авторов, как и любой другой, может выразить свои взгляды. Бахтин пишет: «Необходимо, чтобы разноязычие стало нашим культурным сознанием и его язык проник до самой сердцевины культуры, релятивизировал и лишил наивной бесспорности главные языковые системы идеологии и литературы» [1; 57]. Сегодня мы говорим не только о литературе. К размышлениям по поводу полифонии следовало бы присоединить и проблематику современных медиа, а также связанных с ними способов представления реальности. Можно даже сказать, что гипертекст – это истинное проявление бахтинской теории полифонии, поскольку только тут мы можем серьезно говорить о многоголосии [19; 41]. Более того, здесь нет последнего слова, последнего текста. Всегда остается что сказать. На этом основывается идея интернета, связанная с гипертекстом.

Проблема слияния в современной культуре реальных и виртуальных миров дает повод поставить вопрос о границах между ними.

Как уже говорилось выше, медиа не являются реальностью, а только ее представителем, посредником между внешним миром и человеком, его познающим. Современная культура – это культура пограничья, так как множественность голосов, различие образов нисколько не лишают нас права ставить вопрос о границах между фикцией и реальностью. Сегодня «наша жизнь происходит в своеобразном межпространстве и межвременьи, в гибридном промежуточном мире. Уже не просто между различными цивилизациями и культурами, но между реальностью и виртуальностью» [13; 92]. Но сами замкнутые в себе идеологии, плоские мировоззрения, заключенные в жесткий корсет, возникшие еще до появления аудиовизуальной культуры, не являются ли они сами определенного рода виртуальной культурой, далекой от реальности? Похоже, что так. Однако современные технологии значительно облегчают возможность создания таких миров. Это значит, что существует требование особой осторожности и выработки в себе компетентности в распознавании таких границ.

4. ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕДИА

Современные медиа ставят образовательный процесс перед перспективой необходимости определенных действий. Процесс аккультурации человека сегодня происходит в большем количестве пространств, чем это было когда-то в истории. Не только школа формирует у него образ мира. Значительное влияние имеют и внеинституциональные факторы. Речь идет о медиа. Неслучайно в школах появился предмет под названием «медиаобразование». Медиа имеют образовательный характер, в смысле влияния на идентичность и формирования познавательной структуры мира. Сегодня говорят и об образовательном характере популярной культуры. «Ее педагогичность выражается [...] в сплетении процессов дискурсивного конструирования субъекта и субъективной аутокреации, процессов идеологического конструирования сообщества и социальных требований к самоопределению, политики, психологии, культуры» [18; 103]. Медиа могут в равной мере как помогать образованию, так и конкурировать, предлагая совершенно иные модели реальности, чем те, которые предлагает институциональное образование. Роль рекламы, моды, форм потребительского порядка жизни часто значительно больше, чем традиционно понимаемого учения. Может

даже дойти до того, что «благодаря аттрактивности визуального сообщения школа может легко лишиться познавательной функции в той мере, конечно, какой телевидение (еще лучше – в союзе и интернете) примет на себя образовательную роль способом, выходящим за традиционно понимаемую роль «образовательного телевидения» [18; 107].

4.1. Медиация и дистанция

Шкудлярек ставит вопрос о процессе медиации, который могла бы выполнить школа. Это значило бы, что школа использует кроме своих текстов тексты медиальные и тексты их читателей. В том числе и письменные тексты. Школа прибегала здесь к собственным интерпретативным кодам. Такое посредничество между посредствованиями могло бы привести к дистанцированию в отношении текстов медиальных. Оно могло бы основываться на процессах, обеспечивающих умение человека маневрировать, с одной стороны, между склонностью к застреванию в одном мировоззрении, например принятии крайне потребительского отношения к жизни, часто навязываемого медиа. С другой – следовало бы научить распознавать то, что могло бы быть существенным в часто хаотичном и неупорядоченном потоке медиасообщений. Для начала было бы неплохо хотя бы научить потребителей поиску информации в интернете.

Рядом со злом догматизма и тоталитаризма появилась новая угроза «радикальной фрагментации образа мира с последующей восприимчивостью к мерцанию содержаний в кратких и интенсивных высказываниях, характерных для массовой клиповой культуры» [23; 15]. Их наплыв может спровоцировать кризис идентичности.

Школа должна учить активности в процессе создания значения текстов, поступающих к читателю медиальным путем. Как я уже отмечал, зритель не является пассивным реципиентом текстов. В значительной степени он сам создает значения. К этой операции школа должна его подготовить. Такая подготовка в значительной степени ограничит возможность негативного влияния медиа на зрителя, посредством выработки его отношения к различным манипулятивным приемам. «Артикулирование в обучении образовательного аспекта медиальных проблем является необыкновенно важным делом, и в особенности тех из них, которые рассчитаны на восприимчивость ученика и которые имеют скрытые опасности

манипулирования как следствия природы массмедиа, так и интенций отправителя послания» [17, 11]. Следует стремиться к тому, чтобы ученик, покидая школу, умел распознавать в текстах медиа то, что способствует формированию его идентичности и углублению знаний. Он должен уметь воспринимать то, что ценно, что обогащает его, и отбросить то, за чем стоит какой-то манипулятор, имеющий иные, нежели образовательные, интенции.

Медиа могут помочь в преобразовании самого себя, в развитии и становлении моего мировоззрения. Школа должна учить критическому восприятию медиа. «Критическое образование должно обеспечить право субъекта на аутокреацию и ауто(ре)презентацию создаваемых им самим значений, в противном случае неизбежна индоктринация» [18; 116]. Акцент должен быть сделан не на сообщении заранее подготовленного текста, а на конструировании своего собственного. Это требует дистанции как по отношению к внешнему сообщению, так и к внутреннему, собственной конструкции образа мира. Критическое медиаобразование должно [...] играть двойную роль: учить афирмации (выбору позитивной мысли) значений медиасообщений и дистанции в отношении создаваемых значений» [18; 117]. Шкудлярек называет образование «мощным дистанцирующим средством» [18; 117]. Это удачное название в том случае, если этому дистанцированию действительно обучают.

Опосредование всякого знания о мире для человека неизбежно. «Мы не жили в немедиализованном мире, а если и жили, то этого не можем знать» [18; 118]. Опыт формируется только посредством разного рода медиаций. Эти медиации становятся некоторым образом кантовскими феноменами, которые являются единственным, что мы можем обнаружить в процессе познания мира. За текстами, носителями которых выступают разного рода медиа, нет никакого иного мира. Можно сказать: нет никакой вещи самой по себе за текстом культуры, независимо от того, какой медиум этим текстом располагает. При этом мы сами конструируем этот мир, накладывая на него сеть своего собственного текста. Речь о том, чтобы давать себе в этом отчет, и тогда любое слово – не последнее. «Образование – это прежде всего уничтожение иллюзий, “выведение из заблуждений”, “выведение из пещеры”, помощь в том, чтобы раздвоенный человек мог приблизиться к истине» [18; 123]. Этой тенью, этой пещерой может стать каждый закрытый текст, претендующий на исключительность и статус чуть ли не кантовского ноумена.

Тем более существенна для образования его интермедальность. Именно между медиями мы должны искать сущность вещи. Но ее обнаружение в ситуации множественности текстов предполагает определенную перспективу. Невозможно достичь границы, двигаясь внутрь. Необходимо выйти вовне и окинуть взглядом широкий горизонт. Такая перспектива позволяет нам дистанцироваться от текстов. Чтобы создать дистанцию, мы должны располагать «иной точкой наблюдения», иным кодом, чем тот, от которого мы стремимся отдалиться» [18, 125]. Такое место обеспечивает восприятие медиальных образов в статусе реальности, объективного описания мира как обмана. Дистанция создает возможность видения горизонтов различных текстов, общение с которыми дает шанс на понимание того, что происходит в окружающей действительности.

4.2. ПОСТУЛАТЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Шкудлярек формулирует четыре постулата, которые должно иметь в виду медиаобразование для того, чтобы подготовить человека к участию в современной культуре.

Во-первых, это обращение внимания на отношение между репрезентацией и симуляцией или между реальностью и виртуальностью. Здесь очень существенное значение имеет рассмотрение способа конструирования медиаобразов с технической стороны. Анализировать действие и применение современных цифровых технологий, проблемы «взгляда» камеры на определенные факты, монтаж и организация этих фактов и т. п. Выделение этих аспектов позволит противостоять манипулятивным приемам, применяемым отправителем медиапослания. Следует также обратить внимание на различие между представлением и реальностью, между медиальной фикцией и реальным миром. В этом случае важны такие понятия, как «образ мира» и «симулякр».

Вторая оппозиция, с которой должно иметь дело образование, — это различие между коллективизмом и индивидуализмом. Необходимо прояснить, в какой степени мы можем участвовать в конструировании текстуальных значений, а в какой к нашей интерпретации имеет отношение социальная структура. Это амплификация проблем, связанных с контекстом отбора сообщений, а также обращение внимания на субкультуры, к которым принадлежат медиа, от имени которых они отбирают содержания. Здесь следует задать вопрос о том, что является моим собственным вкладом

в понимание текста, а что связано с культурой принадлежности. Можно сказать, что это проблема того, каким способом мой выбор содержания модифицирован текстом общего свойства.

Третья проблема – это определение групповой принадлежности послания. Речь идет об идентификации индивидом взглядов группы, стоящей за медиасообщением. То есть, например, о насилии, произведенным именованном определенными идеалами, о телесериале, часто пропагандирующем политические или идеологические позиции. Такая постановка вопроса достаточно деликатна. Следует отметить, что определенный этап в развитии молодого человека характеризуется как раз склонностью к идентификации с определенными группами и взглядами. Педагога здесь ждет тяжелая работа, требующая большой осторожности, чтобы не стать для ученика кем-то, кто стоит в оппозиции к разделяемому учеником отношению. «В случае критического анализа текстов популярной культуры мы можем иметь дело с очень деликатной проблемой групповой идентификации, групповым мышлением, создающим основы самождественности индивида» [18; 132]. Надо быть осторожным, чтобы не разрушить процесс формирования идентичности и одновременно стремиться повлиять на чувствительность воспитанников к определенным аспектам, прививая им некоторую долю критичности.

Остается еще одна проблема отношений между оральностью, литературностью и визуальностью культуры. Традиционная школа, как известно, ориентирована на письменные тексты. Перед медиаобразованием стоит задача формирования у читателей компетентности в чтении визуальных текстов, принимая во внимание, что современные медиа – это прежде всего мультимедиа, оперирующие в равной мере как звуком, так и образом, что делает необходимым и педагогическую работу в области оральной культуры. Звук и образ создают в современной культуре широкий аудиовизуальный пейзаж. Образование должно этим пейзажем интересоваться, должно его учить общению с циркулирующими в его лоне текстами.

4.3. ЭСТЕТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Представляется важным обсудить здесь и соответствующую педагогическую подготовку. L. Witkowski выделил пять эстетик образовательной ситуации. Согласно первой эстетике учитель выступает для ученика авторитетом. Такой учитель, как правило, будет

доминировать. Он будет навязывать свое мировоззрение и требовать от учеников соблюдения определенных правил игры. Вторая эстетика также исходит из значимости учителя. «Этим “другим” является кто-то важный, принимаемый за точку отсчета, дополняемый недостающим, необходимым, ценным» [21, 220]. Это тот, с кем всегда можно посоветоваться, тот, кто может что-то сказать, на что-то обратить внимание. Третья эстетика основывается на бытии медиатором в решении разных вопросов, в дискуссии и объяснении. «Эта третья эстетика – [...] переводчик, служащий не столько для того, чтобы убеждать, сколько для того, чтобы переводить с одного языка на другой, приближая тем самым фрагмент культуры, недоступный в противном случае. Третья эстетика предлагает определенные содержания, не являясь одновременно стражем их силы, экзекутором их доминирования или проводником их гегемонии или каноничности» [21, 223]. Педагог посредничает между отправителем текста и получателем. Он уже не выполняет роль общепринятого текста, к которому можно обратиться для верификации своих взглядов.

Похоже, что третья позиция более всего походит к случаю медиального образования. Позиция медиатора позволяет учителю выступить условием верификации учениками своих взглядов. Стоя между авторитетом и учеником, рассчитывающим на этот авторитет, учитель может обеспечить конфронтацию двух текстов. Он может обеспечить дистанцию к коллективно разделяемым ценностям и взглядам.

Четвертая эстетика строится как помощь в случаях, когда кого-то не хватает для выполнения какого-либо задания. Такая позиция предполагает полную самоотдачу делу. Эта позиция связана с отказом от собственной точки зрения и подчинение задаче. Здесь доминирует индивидуализм перед коллективизмом.

Пятая эстетика основывается на перемещении между всеми четырьмя. Невозможно быть одновременно и на первой позиции, и на четвертой. Надо отдавать себе отчет в своем положении. Надо видеть, каким способом и когда следует пользоваться. Надо отслеживать перемещение.

Возможно, что третья эстетика более всего адекватна позиции учителя медиаобразования. Именно эта медиация позволяет формировать у ученика критическую дистанцию в отношении текстов, написанных современной аудиовизуальной культурой.

5. ОКОНЧАНИЕ

В этой работе я старался уточнить два аспекта современной аудиовизуальной культуры. Первым из них было отношение между реальным миром и его образами, созданными современными медиа. Для этого потребовалось различие между реальностью и виртуальностью, между миром реальным и фиктивным. Вторым аспектом была проблема создания значений потребителем культуры, что в свою очередь связано с созданием им мировоззрения и модели мира. Медиа как высказывание делают возможным производство текстов, оперирующих словом, звуком, образом. Эти высказывания накладываются друг на друга, взаимопроникают и создают широкий горизонт.

Медиапослания из ничего не возникают и в никуда не исчезают. С одной стороны, за ними всегда стоит какой-нибудь человек или группа, предлагающие определенные содержания, вписывающие в послания свои интенции. С другой стороны, мы имеем получателя, погруженного в культуру, наполненную разнородными текстами.

На стыке этих двух сознаний, на стыке адресата и адресанта, на границе двух миров осуществляется процесс интерпретации. Адресант читает текст. Но то, каким образом он его читает, зависит от того, сможет ли он воспринять его определенные черты. Важно, сможет ли он использовать то, что нашел в тексте для развития своего собственного текста, для обогащения себя, познания аспектов реальности, которых до этого времени его собственный текст не касался.

Важно также и то, чтобы получатель послания мог отбросить то, что создает угрозу познанию, является манипуляцией и попыткой подчинения сознания.

Получатель всегда находится между угрозой контакта с медиа, за которыми стоят группы, оперирующие новыми цифровыми технологиями, использующими их в корыстных целях и создающими фальшивые и закрытые мировоззрения или идеологии, и открытыми посланиями, взаимодействие с которыми обогащает потребителя знания, расширяет круг его восприятия и ведет к более совершенному пониманию мира и себя.

Подготовка к идентификации текста составляет одну из задач образования. В частности медиаобразования. В ситуации огромного

количества и разнообразия медиасообщений необходимость уметь их читать сомнений не вызывает. Школа не может допустить того, чтобы человек выстроил стену на пути содержаний, транслируемых новыми массмедиа. Образование в области медиа становится сегодня необходимым аспектом работы современной школы и не может его обойти, если мы хотим, чтобы люди сознательно и полноценно участвовали в современной культуре.

Проблема отношений между медиа и человеком создает широкое поле гуманитарных исследований. W. Godzic предлагает исследовать прежде всего не то, что медиа делают с человеком, но то, что человек с ними делает. Дело в этом случае не только в проблеме манипуляции или коммерциализации мира, часто приписываемой массовой или популярной культуре. Важнее обратить внимание на активность зрителя, ее потребителя. Он не является пассивным внешним наблюдателем происходящего в культурном окружении. Он – его участник и творец. Он – и автор текста и читатель. Он всегда в каком-то контексте. Контекст жизни человека в значительной мере влияет на становление его идентичности. Человек погружен и в текст повседневной жизни. Вот почему с гуманистической и педагогической точки зрения важно изучение того, каким образом происходит процесс создания значений текстов, написанных медиа.

Вторым полем исследований является тема отношений между реальностью и фикцией. Здесь необходима своеобразная онтология медиаобразов. Важен и вопрос о статусе мира, представленного в медиасообщениях. Он во многом связан с вопросом об истине и заблуждении. Следует выяснить, насколько образ отстоит от реальности, в какой мере искажает и в какой степени совпадает.

Апеллируя к названию одной из книг Михаила Бахтина, можно сказать, что необходима глубокая и исчерпывающая эстетика аудиовизуального творчества, которая бы охватывала вопросы семиотики медиатекстов, их статуса, а также онтологического смысла.

В свою очередь образование, теперь уже в практическом измерении, должно подходить к исследованиям современной аудиовизуальной культуры так, чтобы в результате выпускник школы был способен к активному и обогащающему взаимодействию с обширным ресурсом текстов, которым располагают современные медиа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Bachtin M.* Dwie linie stylistyczne w powieści europejskiej / tłum. W. Grajewski // *Miesięcznik Literacki*. 1977. № 4. S. 55–69.
2. *Bachtin M.* Estetyka twórczości słownej / przeł. D. Ulicka. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986.
3. *Bachtin M.* Język, mowa, wypowiedź // *Dialog, język, literatura* / red. : E. Czaplejewicz, E. Kasperski ; tłum. W. Grajewski. Warszawa : PWN, 1983. S. 84–96.
4. *Bachtin M.* Problem tekstu. Próba analizy filozoficznej // *Pamiętnik Literacki LXVIII* / tłum. Jerzy Faryno. 1977. Z. 3. S. 265–288.
5. *Baudrillard J.* Procesja symulkaków / przeł. T. Komendant // *Postmodernizm. Antologia przekładów* / pod red. R. Nycz. Kraków : wydawnictwo Baran i Szuszczyński, 1998. S. 175–189.
6. *Bolz N.* Estetyka cyfrowa / przeł. J. Ostaszewski // *Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer* / wybór, wstęp i opracowanie A. Gwóźdź. Kraków, Universitas, 1997. – S. 343–360.
7. *Edukacja medialna* / J. Gajda [et al.]. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
8. *Fiske J.* Postmodernizm i telewizja / tłum. J. Mach // *Pejzaże audiowizualne. Telewizja-wideo-komputer* / wybór, wstęp i opracowanie A. Gwóźdź. Kraków : Universitas, 1997. S. 165–182.
9. *Godzic W.* Rozumieć telewizję. Kraków : Rabid, 2001.
10. *Godzic W.* Telewizja jako kultura. Kraków : Rabid, 2002.
11. *Gwóźdź A.* Maszyna niewidzialnego // *Kino*. 2003. № 6. S. 54–56.
12. *Kalaga W.* Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja. Kraków : Universitas, 2001.
13. *Kluszczyński R. W.* Światy multimediiów // *W świecie mediów* / red. E. Nurczyńska-Fidelska. Kraków : Rabid, 2001. S. 85–100.
14. *Macdonald D.* Teoria kultury masowej // *Kultura masowa* / wybór, przek., przedmowa C. Miłosz. Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2002. S. 14–36.
15. *McLuhan M.* Oko, dźwięk i furia // *Kultura masowa* / wybór, przek., przedmowa C. Miłosz. Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2002. S. 53–63.
16. *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku* / red. M. Hopfinger. Warszawa : Oficyna Naukowa, 2002.
17. *Nurczyńska-Fidelska E.* Kultura i media. Przeciwwstawienie czy ciągłość? // *W świecie mediów* / red. E. Nurczyńska-Fidelska. Kraków : Rabid, 2001. S. 7–14.
18. *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999.
19. *Wilk E.* Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych. Kraków : Rabid, 2000.
20. *Witkowski, L.* Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji // *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. S. 205–215.

21. *Witkowski L.* Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych. W stronę pedagogiki ambiwalencji // *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. S. 216–232.

22. *Witkowski L.* Decentryjne dylematy w edukacji // *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. S. 56–73.

23. *Witkowski, L.* Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna) // *Ku pedagogii pogranicza* / pod red.: Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego. Toruń : UMK Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, 1990. S. 12–39.

24. *Witkowski L.* Uniwersalizm pogranicza semiotyka kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

25. *Zawojski, P.* Elektroniczne obrazowości. Między sztuką a technologią. Kielce : Wydawnictwo Szumacher, 2000.

ПЕДАГОГИКА ПОСТМОДЕРНА: РАМКИ ДИСКУРСА⁸⁸

Шкудлярек Томаш

Постмодерн как культура рассеивания, прерывности, поверхностности и различий, как культура, проблематизирующая основания нашей идентичности, становится очевидным вызовом нашему образовательному мышлению. Несложно обнаружить те обстоятельства, в связи с которыми педагогика обращается к этому современному дискурсу: с его помощью она ставит под вопрос традиционную педагогику, ее основания⁸⁹. Трудно, однако, вообразить себе повод, когда педагогика обращалась бы к дискурсу постмодерна не в целях проблематизации и формирования вызова развитию, а для создания новых возможностей развития. Рассмотрим эти случаи более внимательно.

Конструирование педагогики постмодерна, активное включение образования в ситуацию культурного перелома представляется мне наиболее подходящим аспектом – результатом открытости, которая возникает при становлении новых культурных формаций. Первоначальное сопротивление проблематизации устоявшихся оснований мышления и социального действия постепенно вытесняется анализом новых возможностей, появляющихся вместе с этими изменениями. Это связано с обнаружением определенных обстоятельств в том, что выступает как новое, и в том, что проблематизируется: разрыв традиции на деле оказывается ее продолжением, в центр перемещаются те элементы, которые до этого времени не замечались, маргинализировались, признавались несущественными. Мотивация теоретической увлеченности «новым», кроме уже отмеченной проблематизации устоявшегося знания и институциональных барьеров науки, может быть связана с перспективами объяснения (понимания) событий, ранее считавшихся аномальными. Это типично куновское видение парадигмального сдвига в науке в социальных науках используется для объяснения появления

⁸⁸ *Szkudlarek T.* Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu // *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków: Impuls, 1993. S. 83–110.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

⁸⁹ На это обращали внимание S. Aronowitz и H. A. Giroux [1].

постмодерна. Многие педагоги именно так трактуют свою теоретическую увлеченность дискурсом постмодерна и постструктурализма (Цит. по [12]). Включаясь в новый дискурс, теоретические положения делают изменения как бы реальными, выходящими за границы мышления экстравагантных теоретиков или аномалий социального мира, т. е. посредством «декларации реальности» способствуют осуществлению изменений. Многие исследователи выражали и выражают сомнение в том, что «постмодерн вообще существует» (Цит. по [26]). Таким образом, признание факта существования постмодерна и включение его в педагогический дискурс ведет к тому, что действительно создается новая парадигма, подтверждающая факт существования новой культурной формации.

Признание такой продуктивности дискурса (его адекватности, его «интерпретативной силы») позволяет делать язык предметом научных исследований. Дэнис Карлсон, например, утверждает:

«Постструктурализм отлично подходит для изучения учебных программ, когда сами программы являются дискурсом, а постструктурализм – исследованием дискурса» [10; 5].

Грегори Улмер делает еще более сильное обобщение, утверждая, что педагогика в определенном смысле «всегда была постмодернистской», всегда оперировала фрагментами, цитатами, знаками, относящимися к знакам, «перерабатывающими» историю в контексте образовательного дискурса. Апеллируя к постмодерной ревизии понятия «субъект» и критике метафизического Разума, он пишет:

«Образование не враждебно разуму и субъекту знания, даже если такие вдруг появятся, то следует трансформировать практики и технологии. Мы можем согласиться на такую трансформацию, если отбросим претензию на репрезентацию мира и признаем, что педагогика является дискурсом» [39; 42].

Педагогика как дискурс/практика образования оказывается, следовательно, подходящей для принятия языка и всего культурного багажа постмодернизма. Однако это не так просто, не так однозначно и небеспроблемно. Обратив внимание на постулированный Улмером отказ от претензии на реализм, от убеждения, что знание репрезентирует независимый от него мир, мы поймем, каких фундаментальных изменений требует марьяж педагогики с постмодерном. Изменения, добавим, могут быть особенно сложны с точки зрения результатов образования. Эта ситуация аналогична дилеммам

политики постмодерна, которые мы обсуждали во втором разделе. Для осуществления выбора здесь необходимо отыскать «внедидактическое» или «междидактическое» место, занять **позицию**, из которой можно было бы оценивать конкурирующие дискурсы, относясь к их претензии на внеязыковость реальности. Проблема состоит в том, что в постмодернистском понимании такая реальность если и существует, то нам недоступна в том смысле, о каком повествует метафизическая традиция. С этой точки зрения принятие педагогикой части постмодернистских утверждений достаточно проблематично (но не невозможно). Трудно утверждать, вслед за Фуко, что знание является дискурсом, продиктованным отношениями власти, и применять это утверждение к своему педагогическому знанию, служащему основанием оценки и селекции знания как содержания обучения. Американские педагоги нашли выход из создавшегося положения, обратившись к традиции прагматизма или (не покидая ее) используя ее элементы. Основанием конструирования практики образования в этом случае является не «объективная идея», а **ответственность перед обществом**, с интересами которого образование должно считаться. Традиция философии образования Джона Дьюи в этом отношении необыкновенно полезна. Именно социум, общество могут быть той точкой, из которой прочитываются дискурсивные практики, выступающие предметом обучения.

Из изложенных выше дилемм образования в ситуации постмодернистского дискурса осуществим очерк двух возможных ориентаций постмодернистской педагогики. Первая – «бескомпромиссно-постмодернистская», стремящаяся к полному погружению в постсовременность, принимающая ее культурные возможности и одновременно отбрасывающая дискурс прошлого. Она соотнобразится с декларациями о разрыве в культурном процессе (Ulmer) или укорененностью педагогического дискурса в сложных политических проблемах и его ответственностью за социальные следствия. Вторая ориентация концентрируется на широко понимаемой проблеме текстуальности, своеобразной тотальности текста и невозможности уклонения от игры его значений и фактуры. Эта ориентация довольно прочно связана с прагматической традицией, погружена в реалии социальной жизни, которые, вспомним тезис Фуко, являются политикой. Она также связана с заявлениями об использовании элементов дискурса модерна и постмодерна в контексте социальных практик, что в свою очередь предполагает эволюционный

характер культурных изменений, сохраняющий историческую преемственность. Дискуссия или даже конфликт между двумя этими ориентациями уже проявились достаточно явно. Первая из этих ориентаций, реализующаяся преимущественно в «текстуальной версии», связана в основном с филологией, с рефлексией над изучением языка и литературы, а также с использованием деконструктивной критики. Проблемы политических значений деконструктивного обучения являются предметом острой полемики. Вторая ориентация возникла на основе критической педагогики, издавна проявлявшей интерес к политической функции и социальной динамике социального функционирования школы. В этой перспективе постмодерн выступает в равной мере как условие адекватного описания и интерпретации механизмов формирования субъектности в отношениях знания/власти (а чем еще является воспитание?), так и как основание формулирования стратегии эмансипационного образования («политика различий», презентированная во второй главе).

Ситуация дискурсивной открытости, возникающая вследствие преобразующего действия постмодернистской мысли, становится одним из условий, позволяющих включать образовательные теории в процесс культурной критики. Другие условия связаны с состоянием педагогики, с ее открытостью дискурсу радикальных изменений. То, что мы имеем в этой ситуации в педагогике, достаточно очевидно: ведь уже много лет в Польше говорится о кризисе образовательных наук, о кризисе просвещения, связанных с широким кругом культурных преобразований. По всей видимости, следовало бы более тщательно проследить, каким образом открытость постмодерну возникла в критической педагогике, которая более всего в этот дискурс вовлечена. Это имеет смысл еще и потому, что критическая педагогика, будучи формой применения (или в каком-то плане разработки) критической философии и социологии, становится частью учебных программ, вырастающих из этой теории, являясь ее «непокорным» продолжением. Эта связь настолько существенна, что в постмодернистском контексте категория знания получает особое значение. Припомним, что известный доклад Лиотара, касающийся «условий постмодерна», был докладом о знании или значении этой категории в модели власти Фуко. Так как вокруг категории знания, разума и рациональности осуществляется постмодерный поворот, то она также нуждается в редефиниции в дискурсе образования. Кроме анализа последовательности постмодернистского

обращения педагогики следует также проследить «логику развития» критической педагогики, усиливая ее артикуляцию, тем более, что здесь мы имеем дело не просто с модой.

ОТ ПЕДАГОГИКИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ К КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Американская теория учебных программ (*curriculum theory*) в отличие от европейской традиции не связана с эпистемологией. В большей степени она связана с теорией организации. В опубликованной в 1918 году работе «*The Curriculum*» Франклин Бобит развил и адаптировал к школьным условиям модель теории «научного управления» Тейлора. В 1920-е годы появились проекты учебных программ, базирующиеся на анкетных опросах об обстоятельствах повседневной жизни, которые помогли сформулировать задачи подготовки учащихся к жизни. В этой же традиции обнаружил себя характерный для американских концепций программ обучения акцент на конкретные (лучше всего – бихевиоральные) цели обучения. Классическая теория программ обучения или, вернее, теория создания учебных программ, как и всякая такого рода теория, строго обосновывает необходимость четкого определения целей и эффективности их реализации.

Классические для американской педагогики концепция Ральфа Тейлора (1949) и Хильды Таби (1963) представляют собой продление указанной традиции [18], хотя, понятно, избегают упрощений ее исходной артикуляции. Сущность концепции Ральфа Тейлора состоит в выделении четырех фаз – «фокусов» процесса учебного программирования:

- селекция и определение целей обучения (на основе анализа разных источников – социальных проблем, проблем ученика, философских концепций и т. д.);
- селекция и проектирование «опыта обучения» (*learning experiences* – дидактических ситуаций, формируемых в равной мере с учетом активности ученика и материала обучения);
- организация «опыта учения» в единстве с целями, ориентированными на достижение максимального эффекта (или «создание программ», описывающих последовательность и структуру активности ученика);
- развитие программы, оценка качества ее функционирования и коррекция, с обращением к исходным программным целям

[37; 38]. Классическая работа Хильды Таби «Curriculum Development: Theory and Practice» развивает основные идеи Тейлора, касающиеся фазы организации опыта ученика (тем, тематических полей, областей жизни, потребностей и нужд учащегося, их активности и идей), создавая широкую классификацию учебных программ [36]. Насколько работа Тейлора является практическим пособием для учителя, настолько работа Таби является теоретической конструкцией, поднимающей самым исчерпывающим образом целый спектр проблем, связанных с созданием и изменением программ.

Этот традиционный для американской педагогики способ обсуждения программ и содержания обучения был проблематизирован в 1950-е годы на волне критики образования, вызванной «спутниковым шоком». При поддержке федерального фонда был развернут масштабный проект программной реформы школы, порывающий с традиционным характером обучения. Новые программы оказались подготовлены уже учеными, связанными с конкретными научными дисциплинами. Кульминационным пунктом этого реформаторского движения (названного в американской публицистике «концептуально-эмпирическим» подходом) было положение, сформулированное Дж. Брунером о структурной организации программ обучения, изоморфных научным дисциплинам [9]⁹⁰.

«Концептуально-эмпирический» подход, атаковавший традиционные теории, породил ряд концепций, составляющих и до настоящего времени канон американской рефлексии содержания и программ обучения. Так, идея *mastery of learning* (мастерство учения) опирается на положение о том, что каждый учащийся может достигнуть мастерского уровня компетенции в определенной дисциплине при условии, что критерии этого мастерства четко определены, что ученики располагают индивидуально достаточным временем на освоение материала, что учителя сосредоточиваются на управлении учением, а не учениками, оказывая им необходимую помощь в кор-

⁹⁰ К слову сказать, структурный подход в американской публицистике описан более обстоятельно, чем в нашей реконструкции. Так, например, исследование Черихолмеса охватывает разработки Тейлора в перспективе их структурной композиции, а также взятые в том же отношении действия учителя. Это же относится и к таксономии целей обучения Блума, представляющей определенную структуру и на этом основании причисленной Черихолмесом к педагогическому структурализму. Мне кажется, что это слишком абстрактный критерий [12; 5; 6].

ректировке ошибок [4], а также что метод обучения основывается на рафинированном аппарате психологии познания⁹¹. Сильная концентрация внимания на содержаниях обучения (брунеровский структурализм), процессе учения и методах познания (психология познания) привела к значительному расширению проблемного поля теории школьных программ и преодолению в них организационно-менеджеральной доминанты. Эффектом такого расширения стала, помимо прочего диффузия понятий «программа» и «содержание обучения». Появившиеся в литературе дефиниции располагаются в континууме от узко понимаемого плана поведения учителя или реестра содержаний преподавания до включения в понятие «curriculum» всего того, что делается в школе и оказывает влияние на то, что и как учат дети. Анализ этого эффекта приведен в указанной ранее работе Н. Таба. Такого рода понятийная путаница вела к необходимости новой концептуализации этой проблематики. Это, собственно, и стало основой появления в 1970-х гг. течения **реконцептуализации** теории и программ обучения. В ситуации, когда теория программ обучения оказалась на периферии процесса реформирования образования, главное, по мнению специалистов научных дисциплин, понять, что шанс ее возрождения связан со сменой ее базовых понятий, глубокой ревизией, реконцептуализацией, в частности исходных теоретических положений. Авторы, объединившиеся в этом проекте (например, James MacDonald, Micha and Apple, Dwayne Huebner, Vaxine Creene, Henry Giroux, William Pinar), обратились в своих исследованиях к нетрадиционным для американской педагогики течениям – неомарксизму, экзистенциализму, феноменологии и неопсихоанализу. Общим элементом для их поисков было противостояние сциентистскому ограничению в изучении содержаний и программ обучения, а также содержащемся в нем стремлению к объективизму, аполитичности педагогической теории. Это движение перестало существовать уже в 1980-х гг., разбившись на несколько конкурирующих

⁹¹ Этот способ изучения проблематики содержания школьных программ – связи дидактического процесса с языком и психологией познания – становится сегодня «главным течением главного течения» в педагогических исследованиях в США, вытесняющим «организационно-менеджерскую» ориентацию в область традиционных постановок вопросов. По этому вопросу есть много литературы, используемой в том числе и польскими дидактами, однако я не буду представлять ее в библиографическом плане, поскольку анализ самого этого течения выходит за рамки поставленных задач.

ориентаций однако сохранив в этих спецификациях критическое отношение к дискурсу теории учебных программ. Одним из следствий этого явления было развертывание исследований скрытых программ обучения и формирование междисциплинарного дискурса критической педагогики, критического анализа школьного функционирования, использующего достижения критической философии, структуриализма, психоанализа, марксизма, социологии, теории политики, культурной антропологии – всего того, что делало возможной критическую интерпретацию тех или иных аспектов образования. Предпосылкой критической педагогики является тезис о том, что образование должно служить развитию индивида и общества, существенно расширять пространство возможностей и человеческой свободы. В отношении факторов, сужающих пространство свободы, продуцирующих экономические, культурные и политические ограничения, задачей школы должно стать противостояние этим тенденциям, их критический анализ, а также помощь индивидам и группам в уклонении от их влияния: эмансипация означает в этом случае получение контроля над собственной жизнью, «вручением полномочий» – так переводит термин *«empowerment»* Lech Witkowski.

Критическая педагогика прошла уже значительный путь теоретического развития: от детерминистских моделей воспроизводства социальных структур до открытия дискурса современного постмодерна, в значительной степени использующего идеи постструктурализма. На этой тропе критическая педагогика встречается, хоть и небеспроблемно, с концепциями образования, понимаемого как деконструкция культуры.

ОТ РЕПРОДУКЦИИ К ДЕКОНСТРУКЦИИ: ОЧЕРК РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ⁹²

Эмансипационное послание критической педагогики основано на сопротивлении основной функции «некритического образования» воспроизводству социальной системы вкупе с содержащимися

⁹² Реконструкция теоретических тенденций в критической педагогике, представленная в настоящем разделе, опирается на классификации, предложенные Генри Жиру (Henry Girou), развитые в текстах Леха Витковского (Lech Witkowski) и моих ранних работах ([20; 21], а также польские переводы фрагментов этой работы в [16; 7; 43; 11; 42; 34; 32]).

в ней ограничениями развития индивидов и групп, транслируемы подчиненной социуму системой образования. Функционирование социологической теории, описывающей системные зависимости между уровнями иерархически организованных социальных укладов, создали почву большому течению критического анализа образования, использующему категории репродукции социальных структур в качестве исходных положений. Тезис Талкотта Парсонса, говорящий о том, что школа, в перспективе социальной системы, выполняет функцию подготовки рабочей силы, может быть понят просто как констатация факта формирования школой кадров для системы хозяйствования. Этот детерминистский отзвук активно оспаривается гуманистической идеологией воспитания с либеральными лозунгами о развитии в образовании личностей и групп. В этой редакции тезис Парсонса приобретает характер инкриминации, первородного греха школы. Адаптация индивидов к социальной системе может быть понята как навязывание ограничений их развитию, как механизм увеличения существующих в образовании преград, делающий невозможным мышление в категориях реконструкции сообщества, его приспособления к человеческим ожиданиям.

Первые артикуляции радикальной критики образования имеют детерминистский характер, являются указаниями на «действительные» (объективные, структурные) интересы, скрытые за либеральными идеологиями образования. Теории этого рода, концентрирующиеся на анализе социального воспроизводства посредством образования, при своем появлении были тесно связаны с неомарксизмом и детерминистским течением в социологии образования⁹³. Генри Жиру (Henry Girou) описал три основные модели теории репродукции: экономическую, культурную и воспроизводства государственной гегемонии.

Концепция образования как **экономического воспроизводства** в своем классическом выражении представлена в работе *Schooling in Capitalist America* С. Бовлесом и Х. Гинтисом [8]. Сущность этого учения состоит в следующем: Школа является элементом социальной системы, определяемым экономическими классовыми интересами. Как элемент системы школа зависит от ее функционирования.

⁹³ О различиях детерминистской и недетерминистской версий современной социологии образования см. [31].

В функциональном структурализме, часто привлекаемом для теоретического обоснования этой модели (Альтюссер, Пуланзас), учителя представляют средний класс, опосредующий отношения труда и капитала. Это посредничество основывается на перехватывании капиталом дополнительных ценностей, на интенсификации образовательного процесса, на индокринации (будущих) работников в духе дисциплинированности и подчинения авторитетам [11]. Школа, трактуемая как институт подготовки учеников к существующему рынку труда, навязывает учащимся диктуемые этим рынком возможности. Необходимые для этого умения формируются в рамках явных, формальных программ обучения, в то время как легитимирующая идеология системы и связанное с ней поле выбора реализуется посредством скрытых куррикулумов. Скрытые программы регламентируют школьный этикет, устанавливающий иерархии авторитетов, определяют отношения между учителями и учениками или конфигурацию пространства коммуникации. Как институт школа «корреспондирует» со структурами зависимости, господствующими в обществе. Передаваемая таким образом идеология, по определению Альтюссера, имеет характер общего неосознаваемого. В таких институциональных рамках всякие усилия учителя, направленные на установление близких, партнерских отношений с учениками и их старания по превращению школы в институт развития, обречены на неудачу. Как заметил D. Carlson, приданная школе функция воспроизводства экономических отношений ведет к неизбежному конфликту интересов между учителями и учениками, и в особенности с учениками – выходцами из непривилегированных общественных классов. «Братание», попытки вступления в близкие отношения с учениками неминуемо воспринимаются учениками как фальшь, несовместимая с индокринационной ролью учителя, определяемой ему школьной системой.

Процесс воспроизводства школой социальной системы, ее умножение в неизменном качестве может осуществляться и менее жестким способом. Это характерно для моделей, определенных Жиру как **репродукция культуры**. В этих теориях упор делается на относительную автономию школы от экономической системы. Детерминистские модели экономического воспроизводства не позволяют понять явления активного сотрудничества, «коллаборации» лиц, подчиненных давлению социальной системы в процессе ее воспроизводства. Эти отношения могут получить объяснение, если мы

примем в расчет соображение о том, что предметом репродукции выступают не экономические отношения, а культура. В отношениях между различными культурными традициями ранг доминирующей получает та, которая согласуется с культурой доминирующего класса. Эта культура становится предметом педагогической заботы и «символическим насилием», подчиняющим образовательные процессы доминирующей форме социальности [7]. Дефиниция социального мира, создаваемая в образовании, представляет существующий порядок как «естественный», а социальное неравенство как «справедливое», «фатальное» и объективно обусловленное. Так формируется «общая социальная природа» – *габитус*, своеобразная рациональность, управляющая действиями индивидов, придающая им черты целостности (даже без осознания цели), субъективно-объективная структура интернализированных механизмов поведения. Этот тип интериоризации захватывает также тело индивида, благодаря чему, например, дети, воспитывающиеся в рабочих средах, трактуют физический труд как «естественное» занятие, а связанный с ним физический тип тела как признак «нормального» внешнего вида, вследствие чего они «склонны» учиться тому, что соотносится с присвоенными ими образцами культурного поведения. Поэтому они способны включиться в процесс воспроизводства классовых различий, осуществляемый образованием. Классические исследования П. Вилиса субкультуры рабочей молодежи в Англии, сопротивляющейся школьному давлению, обнаруживают сложное отношение их сотрудничества с образованием в процессе культурного воспроизводства. Молодые люди, отрицающие ценность обучения и проблематизирующие иерархию видов работы, в которой умственный труд ставится выше физического, культивирующие тело и физическую силу, бунтующие против культурного насилия и школы, вписываются тем самым в схему воспроизводства социальных позиций. Как дети работников они получают в итоге квалификацию работников [40].

Известные в Польше исследования Б. Бернштейна (B. Bernstein) указывают на иной аспект культурной репродукции в школьной системе, который связан с языковыми практиками (см. [2; 3]). Доминирующий в рабочих средах тип родственных отношений, обусловленный видом выполняемой работы (эмоциональная близость, значительный авторитет родителей, в частности отца, строго определенные роли членов семьи и правила поведения), ведет

к присвоению детьми, выросшими в этой среде, «ограниченного» коммуникативного кода. Такого рода код в самых различных средах выступает условием «стабилизации» коммуникативной ситуации и не является исключительной чертой рабочих сред (таким же кодом пользуются много лет работающие вместе сотрудники или супруги), анализ же Бернштейна концентрируется на рабочих средах главным образом в связи с его интересом к механизмам динамики исключения, отбора и воспроизводства, распределения классовых различий в образовании. Относительная устойчивость контекстов коммуникации связана с ее «позиционным» характером – с достаточно претенциозными правилами регуляции коммуникации и сильной эмоциональной связью, располагающей каналы коммуникации за пределами вербальных отношений и ограничивающей язык структурами простейшей грамматики, связывая его с жестом, что обуславливает незначительные возможности конструирования тех высказываний, которые реализуют рациональную аргументацию поведения (она, разумеется, менее необходима в условиях семьи, базирующейся на силе авторитета). Этот код редуцирован, эмоционален, во многом связан с общим и известным пользователям контекстом (он является выражением связи и одновременно способом ее создания). В свою очередь тип работы, выполняемой представителями среднего класса (например, так называемых свободных профессий), свидетельствует об ином типе коммуникации в семейном окружении. Навык рациональной аргументации, а также значительная ориентация на личные достижения ведут к созданию «лично ориентированных» (а не ориентированных на социальную позицию собеседника) коммуникативных практик. Необходимость убеждения посредством рациональных аргументов, а не путем отсыла к авторитетам, требует сложных драматических конструкций. Такой язык не может уже апеллировать только к актуальному контексту (например, посредством использования указательных местоимений), наоборот, этот контекст должен быть преодолен, а аргументация связана с «метаконтекстуальными» абстрактными правилами. Возникает необходимость использования понятий и апелляции к своеобразной объективности языка, выходящей за рамки его эмотивной и креативной функции.

Различия коммуникативных кодов, по мнению Бернштейна, являются одним из существенных индикаторов селекции, происходящей в школе. Учителя, идентифицирующие себя, как правило,

с «высокой» культурой, будучи представителями среднего класса, в отношениях с детьми пользуются развитым кодом (языком неэмотивным, с ограниченной жестикуляцией, внеконтекстуальным, со сложным драматическим устройством). Именно такого языка они требуют от детей. Это обстоятельство ведет к дифференциации уже на пороге школы детей среднего класса и рабочей среды. Последние вообще не могут пользоваться развитыми кодами, часто не понимают высказываний, лишенных указаний на конкретный контекст. В такой ситуации они часто «выбирают молчание». Возникают зоны **культуры тишины** – своеобразной неспособности высказывания, артикуляции собственного видения мира, выражения его своим голосом. Формируется культурное одичание – молодежь, лишенная образования, не желает идентифицировать себя с культурой, в которой выросли, стремится к культуре более высокой, но одновременно отрицает ее как репрессивную, оказывается не в состоянии сконструировать сколь-нибудь однозначную идентичность и функционирует в гибридной зоне «между культурами»⁹⁴.

Следовательно, это прямое насилие системы, а не манипулируемая скрытыми программами блокировка шансов развития молодежи, подчиненных сред, ведущее к воспроизводству школой социальной структуры. Фактором, влияющим на этот процесс, является сама культура, навязываемая одновременно с дефиницией социального мира и размещающая индивида в том, а не ином социальном сегменте. Эта идея имеет существенные следствия для развивающейся в педагогике критической либеральной стратегии.

К третьей группе концепций относится теория **воспроизводства государственной гегемонии**. Эта концепция связана с идеей государства, сформулированной А. Грамши (A. Gramsci), в которой во внимание принимается не только процесс управления, но и позиционирования граждан. Государство выступает аппаратом подавления и классового доминирования. Здесь существенно то, что гегемония государства не может быть никак гарантирована, она должна поддерживаться в изменчивых жизненных обстоятельствах. Такой

⁹⁴ Более обстоятельный анализ формирования идентичности в отношениях этого типа требует введения более специфичного понятийного аппарата, выходящего за рамки обсуждаемой здесь концепции культурного воспроизводства. Этот анализ будет предметом обсуждения в следующей части работы.

подход позволяет рассматривать репродуктивную функцию школы как в категориях прямого принуждения (чего не позволяет модель Бурдьё), так и в терминах символического насилия. Так как государство здесь рассматривается в качестве необходимого фактора, опосредующего отношения классовой структуры общества и школы, то его влияние соотнобразуется с подчинением школы интересам доминирующего класса.

Существенным моментом истории критической педагогики является формулирование **теории сопротивления**, основывающейся на отбрасывании тезиса о детерминистском характере социальных отношений и преодолении перспективы теории воспроизводства, определенной Жиру как «теоретический фундамент оруэлловского пессимизма». Теория сопротивления в версии Жиру абстрагируется от представления о том, что индивиды и группы являются единственными предметами воздействия системы образования. Она также отказывается от узкого экономизма, являющегося результатом марксистских инспираций социальной критики, кладущих в основу анализа социальных конфликтов экономические критерии. Репрессивные действия школы касаются различных «меньшинств» (часто довольно многочисленных) – этнических, расовых, культурных, гражданских или определяемых на сексуальных основаниях. Доминирующая культура, будучи предметом трансмиссии в школе, является «белой», европейской, мужской, «христианской», она связана со средним классом и гетеросексуальна. Теория сопротивления воспринимает школы как автономные институты, места культурного конфликта и политической борьбы, где рядом с насилием сосуществует сопротивление, а рядом с доминирующей идеологией – идеология оппозиционная, где создаются альтернативные культуры, выступающие основанием идентификации индивидов подчиненных групп.

Категория сопротивления в педагогическом мышлении появляется достаточно редко. И это неслучайно: поведение под знаменами сопротивления в традиционной педагогике описывается как психическая девиация (в Польше об этом принято говорить как о «социальной депривации»). В свою очередь в детерминистских моделях социального воспроизводства упоминание о сопротивлении является несущественным, поскольку трактуется как случайный результат образовательного производства. Как заметил Жиру, радикальные теории были совершенно равнодушны к разыгрывающимся

в обществе социальным конфликтам, к проявлениям протеста против дискриминации различных меньшинств (или иначе – социальных «инаковостей»). В то же время само существование таких движений и групп указывает на то, что сопротивление является второй стороной репрессивных социальных действий по социализации и воспитанию индивидов и групп. Оно было замечено во многих исследованиях образования и нуждается в тщательном наблюдении и интерпретации, основанных на недетерминистских теоретических моделях и соответствующих языковых категориях. Рафинированный язык культурной антропологии и этнометодологии позволяет открывать целые области ученической «заботы о себе» в связи с культурным насилием школы. Описание этих стратегий можно найти в отчетах А. Яновского, касающихся «театра школы» [25]. В исследованиях Петера МакЛарена мы находим интересные интерпретации ученического поведения (например, дурачество), указывающие на его деконструктивную роль, на осуществляемую при его посредничестве реинтерпретацию школьного насилия в языке «культуры улицы», создание своеобразного культурного пограничья, в котором возникает пространство диалога, допускающего более свободное формирование идентичности (Цит. по [28])⁹⁵. Исследования этого типа не касаются отдельных случаев бунта, они представляют собой **культуру сопротивления**, сложную практику оппозиционного социального действия, ведущего к преодолению однозначного доминирования системы. На ее существование указывают и упомянутые выше, и интерпретированные Жиру исследования Вилиса бунта британской молодежи. Появление групповых действий сопротивления выразительно указывает на то, что школы являются не столько местом трансмиссии, сколько **создания культуры**, создания определенного видения мира и столкновения культурной гегемонии и оппозиции ей.

В анализе случая, описанного Вилисом, возникает еще одна необыкновенно важная проблема: не каждый бунт имеет черты освободительного сопротивления в смысле, постулированном Жиру.

⁹⁵ Обстоятельное обсуждение и анализ этой работы можно найти в рецензии Л. Витковского [42]. В этом же томе можно найти мой очерк случая сопротивления в условиях польской школы, использующий категории теории МакЛарена об определенной возможности интерпретации ритуального сопротивления школе). См. также [29].

Бунт учеников, представленный Вилисом, не приводил к образовательному успеху и преодолению ограничений развития. Отрицая школу, он не умалил ни единого шанса «логики доминирования». Их бунт был неудачный и неопасный, поскольку приводил к подтверждению схемы репродукции социальной структуры, выводил детей неквалифицированных работников на позицию неквалифицированных работников. Анализируя этот случай, Жиру замечает, что не каждый бунт может трактоваться как политически сознательная реакция на давление системы. Он может быть просто слепой манифестацией силы, выражающей некритически принятую, навязанную системой «грамматику доминирования»; простой рокировкой ролей, принятием роли бьющего вместо битого, без преодоления логики насилия. Такой бунт не может освободить, так как не позволяет понять сущность доминирования: он удерживает индивида в том же самом горизонте определения мира и адаптации к нему. Именно возможность освобождения, эмансипирующая сила является критерием отличия сопротивления от других оппозиционных форм действия.

Очередная артикуляция критической педагогики стремится к дополнению «языка критики» и «языка возможностей», к такому переформулированию теории, которое бы делало возможным включение в область теоретизирования проблемы активного индивидуального и группового действия (*agency*), ориентированного на полномочия (*empowerment*) человека в отношении к собственной жизни. Если социальное давление осуществляется в школе как культурное насилие, вытесняющее и лишаящее гласных полномочий все те культуры, которые не снискали «официального» статуса, то эмансипирующее действие должно принять вызов «культурной войны» (Жиру многократно использует именно понятие культурной войны – *cultural struggle*). Говоря в более общем плане, стратегия эмансипирующей педагогики стремится к тому, чтобы люди приобретали «собственный голос», могли выражать свое видение мира, артикулировать свои интересы и возможности, делая это таким образом, чтобы освободиться от институционально навязанных дефиниций социальных ситуаций. Начальным пунктом действий радикальных педагогов является этическая идентификация с позицией людей в каком-то смысле иных, не соответствующих образцам институциональной селективной матрицы. Следующим шагом оказывается определение механизма исключения, применяемого

институтом: как правило, это механизмы, связанные с установлением законности и незаконности культуры, с трансмиссией доминирующей культуры. Лишение доминирующей культуры законности (например, осмеяние «ограниченности» культурного коммуникативного кода) приводит к ситуации, в которой индивиды, в ней укорененные, приобретают понимание невозможности преодоления барьеров, отделяющих их от «высокой» культуры, и идентифицируют свое восприятие как связанное с маргинальной социальной позицией и культурным гетто. Образовательный процесс должен привести индивида к освобождению от организованного насилия, к овладению «собственным голосом», к преодолению навязанных школой коммуникативных барьеров. Процесс образования, следовательно, не может быть односторонним монологом учителя: он должен опираться на диалог.

В процессе обучения голос ученика так же важен, как и голос учителя, и это не трюизм. Только образование, делающее культуру ученика своим исходным пунктом, может обеспечить понимание ограничений, накладываемых школой на коммуникацию. Это понимание должно быть связано с преодолением сложившейся ситуации, с объективированным, внешним пониманием. Осознаваемая ситуация (социальная, образовательная, политическая) должна быть именована в языке, преодолевающим ее означения, делающим возможным ее объяснение (отнесение к внешнему) и изменение. Здесь прежде всего появляется возможность теоретизации опыта учащихся, описание и анализ их опыта в языке объективированной теории. **Формирование критической компетентности**, компетентности в понимании ситуационных ограничений, должно быть связано с двумя отмеченными здесь областями: непосредственным опытом, определяемым конкретной ситуацией, социальной позицией и культурной идентичностью ученика, и академическим знанием. Критическое понимание в свою очередь становится основанием действий субъекта по изменению ситуации зависимости.

Трактовка процесса освобождающего образования («голос» ученика – диалог – теоретизация в диалоге – действие) является методическим принципом обучения взрослых Paul(a) Freire. В этом случае «педагогическая немота» детерминистских концепций оказывается преодоленной и появляется надежда смены перспективы и освобождения. Возникает чувствительность дискурса критической педагогики к категории **различия**, парциальности

и дифференцированности конкретных субъективных позиций, возможности дискурсивного конструирования идентичности и социальной реальности.

Можно сказать, что история критической педагогики является историей постепенного открытия педагогикой дискурса постмодерна. Переход от одномерной модели репродукции, основанной на классовых критериях, к многомерным концепциям (таким как концепция государственной гегемонии Грамши (Gramsci)), при одновременном принятии тезиса о том, что власть является процессом создания субъектности, означает также и смену концепции субъекта с деконструкцией модернистской просвещенческой идеи рационального субъекта, стоящего в центре «мира человека». Вместо субъекта, понятого как центральная и автономная структура, появляется структура многомерная, децентрированная, нефокусированная, вовлеченная в противоречивые условия. Похоже, что именно многомерность образовательных обстоятельств стала основным фактором обращения критической педагогики к мыслительным категориям постмодерна. Вместе с появлением в педагогических теориях «множественной субъективности» (multiple subjectivity), базирующейся на несоподчиненных, неинтегрированных «позициях субъекта, обусловленных различиями дискурсов знания/власти, возникла тенденция политизации субъекта, например, посредством введения категории «аффективные инвестиции» в разнообразные тексты и описания предметов культуры, а затем и обращения к популярной культуре как сфере борьбы, месту столкновения централизирующих, колониальных тенденций и им оппонирующих форм. Это в свою очередь сделало возможным другие педагогические открытия в таких областях, как философия деконструкции или постколониальная критика. Короче говоря, признание тезиса о множественности дискурсивных практик формирования субъекта, а следовательно, принципиальной внутренней конфликтности процесса воспитания и его результатов, сделало возможным обращение к областям современной мысли, которые сделали исходным пунктом своего теоретического анализа конфликт, борьбу, прерывистость и различия.

Критическая педагогика не является единственной областью образовательной рефлексии, связанной с постмодерном. Вспомним прежде всего о «текстуальной» ориентации, появившейся параллельно критической педагогике. Первоначально, особенно

в историческом плане, речь шла о ней как об отдельном явлении. «Текстуальная» ориентация представлялась как несколько более поздняя, ее рассматривали в основном в связи с концепциями содержания обучения и проблемами в этой сфере. Это педагогика анализа текста, широко понимаемого языкового обучения (объемлющего всякие языки и тексты культуры). Эти две ориентации (критическая педагогика и текстуальность) при многих общих чертах и значительной «общности интересов» (что позволяет их трактовать как комплиментарные или как попытки подойти к одной и той же проблеме с разных сторон) отличаются друг от друга разной степенью вовлеченности в социальные проблемы и дискурс политики. Теперь, указав на разность между ними, попытаюсь очертить что-то вроде карты понятийного пространства педагогики постмодерна, отмечая на ней основные категории, выводимые из политического и философского дискурса (представленного во втором разделе). Это будет попытка прорисовки общего пространства для многообразной педагогики постмодерна.

КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНА

Достаточно очевидным мотивом педагогической рецепции постмодерна являются культурные изменения, связанные с технологической революцией в сфере коммуникации и переработки информации. И действительно, школы уже много лет используют телевизионную и видеотехнику, обучают детей с помощью компьютеров. Но только в последние десятилетия появились теоретические концепции, использующие тезис о фундаментальном значении происходящих культурных изменений как коммуникативной революции, изменения, сопоставимые с теми, какие имели место с появлением письменности и печати. Образование должно обеспечить приобретение молодыми людьми новых компетенций чтения и критического понимания информации, передаваемой электронным и визуальным образом. Эти обстоятельства находят свое выражение в сформулированном Улмером (G. Ulmer) тезисе о том, что революционные изменения происходят не только в содержании образования, но и в самой природе школы, структуре образовательных процессов. Это вопрос не только обретения новых информационных компетенций, но и признания традиционных «литературных» умений вторичными, лишенными существенного культурного значения. Он считает, что такие

традиционные компетенции, как причинно-следственное, аналитическое и критическое мышление, базирующиеся на интеллектуальной абстракции, являются продуктами линейного литературного нарратива. Вместе с обесцениванием значения литературного текста, а также линейного нарратива в современной культуре связанные с ними компетенции обречены на маргинальность. Они замещаются компетенциями симультанного (одновременного) «пространственного» понимания визуальных сообщений, которые должны стать основным предметом образования. Я представляю эту позицию более развернуто в следующем разделе, где опишу концепции, концентрирующиеся на широко понимаемой текстуальности.

Постмодернистское изменение способа коммуницирования связано с глубокими преобразованиями в сфере идеологии. Исчерпание «великих нарративов» модерна – идеологии прогресса, универсального разума, атомизированного субъекта, очередного «конца метафизики» (Деррида/Derrida «логоцентризма», «Книги») – ведет к смещению акцентов с метафизической «глубины» событий на их поверхность, к локальным идеологиям, частичности истины и конструированию субъектности в конкретных многомерных ситуациях, конфликтных дискурсивных практиках. Связанные с этими изменениями политические процессы соотносятся с переходом от форм власти, базирующейся на подавлении, к власти, основывающейся на надзоре, постоянном «подсматривании», использующем механизмы контроля, выработанные в семье, в образовании, медицинских и пенитенциарных институтах (см. концепцию власти М. Фуко, представленную в первом разделе). Изменения в идеологии имеют фундаментальное значение для педагогики. Апелляция к ним означает новый взгляд на проблему власти в образовании, который позволяет преодолеть дуализм в трактовках педагогического воспроизводства и усилить позицию критической педагогики. В прежних интерпретациях механизмы власти трактовались преимущественно односторонне – «сверху вниз», и в рамках этой модели механизмы воспроизводства социальной структуры определялись через образовательные институты. Оппозиционные действия, связанные с этим доминированием, приводили временами к парадоксальному подтверждению схем воспроизводства. Как «эффективные», так и «неэффективные» стратегии сопротивления не выходят, однако, за упомянутую дуалистическую схему. Принятие теоретической перспективы, предложенной М. Фуко, открывает совершенно новые аналитические возможности. Во-первых, оказывается, что

отношения власти являются одновременно и отношениями формирования субъектности; во-вторых, они являются отношениями создания власти, определения границ «дискурса истины»; в-третьих, власть реализуется не столько в негативной форме (репрессия, деструкции), сколько в позитивной – создающей дискурсы, возможности артикуляции как знания о мире, так и о субъектных позициях. Механизмы сопротивления в этом подходе основываются не столько на противостоянии репрессии, сколько на освобождении локального, репрессированного и лишённого легальности знания, исключённого из господствующих дискурсов. В постмодернистской радикальной педагогике, трактованной как знание о том, как многомерные субъекты конструируются в отношениях власти/знания, акцентируются «голоса» индивидуальных и групповых субъектов, составляющих мозаику многоголосой культуры.

Эта многоголосость культуры, формирующей многомерные децентрированные субъектности, в педагогических действиях выражается в «политике различий», в избегании ситуаций смешивания различий (социальных, политических), в культивировании этих различий в качестве существенных элементов воспитательной среды, а также их трактовки как реальных условий конструирования идентичности. В практике это часто означает создание своеобразных педагогик, ориентированных на локальные области. К числу таких педагогик следует отнести феминистскую педагогику, педагогику этнических, расовых и сексуальных меньшинств. Проблема постмодернистской теории образования состоит прежде всего в создании языка, который, с одной стороны, делал бы возможным артикуляцию различий, а с другой – артикуляцию **общих** для различного, многомерного мира образовательных и политических интересов. Проблема заключается в такой артикуляции общего пространства действий, которая не стала бы новой формой **колониализации** различий в рамках какой-либо новой версии дискурса господства, метанарратива, навязывающего иерархии «более» или «менее» существенные различия и посредством этого «худшие» или «лучшие» субъективные позиции и формы идентичности. Эта задача необычайно трудна, существует даже убеждение, что она не нашла удовлетворительного решения и в области постмодернистской политики, и в области образования. Больше всего надежд связывается с **этическим** дискурсом солидарности как условием возможности высказывания в общих категориях таким способом, который не угрожает идентичности составляющих сообщество групп.

Артикуляция педагогики, базирующейся на политике различий, создает большое количество проблем. Вероятно, одной из важнейших является противостояние «постмодернистскому параличу», возникающему вследствие соотнесения традиционных, фундаментальных пространств при формулировании этических суждений. Если отношения власти транслируются языком, если субъектность, конструируемая в дискурсивных отношениях, охватывает также и «язык тела», то насилие может проявиться в человеческих отношениях независимо от интенций их участников. Это касается прежде всего отношений институционализированных и, в особенности, образовательных. Сознание такой возможности может приводить к упомянутому параличу, к отказу от активного влияния на других (что в этом контексте означает отказ от собственного «голоса» в пользу представителей доминирующей культуры), чтобы исключить символическое насилие представляемой учителем культуры, которая ограничивает свободу других. Примером такого ухода в молчание может служить опыт E. Ellsworth, описанный мной в другом месте⁹⁶. Этот паралич отчасти является результатом

⁹⁶ Элизабет Элсворт, радикальная американская феминистка, как-то проводила занятия, призванные снять расовое напряжение в кампусе. В процессе она заметила, что сама привносит в аудиторию элементы насилия и доминирования, «вписанные» в ее позицию белой женщины из среднего класса, а идея критической педагогики в результате базируется на миссии доминирования, скрывающей евроцентрическую рациональность и чуждые иным культурам лозунги эмансипации и диалога. В такой ситуации единственной недоминантной формой педагогического действия является отказ от принципов и целей и контекстуальное реагирование на то, что происходит в классе, слушание чаще, чем говорение, воздержание от высказывания. [14]. Более подробное обсуждение этого можно найти в работе [32]. Еще с более драматическим случаем такого рода «этики молчания» я столкнулся на конференции, посвященной радикальной теории учебных программ в Dayton, США, где один из участников во время самопрезентации представился как «белый гетеросексуальный мужчина среднего класса» и отказался от представления методологического доклада, посвященного вопросам критериев значимости качественных исследований, утверждая, что сколько бы он ни говорил, все равно это будет знаменем колониального насилия, вписанного в его субъектность доминантностью дискурса американской культуры. Эта декларация была восторженно принята группой феминисток, среди которых оказалась и упомянутая ранее Элсворт.

убеждения, что педагогика должна освобождать, а не подчинять. Но он не характерен для нерадикальной постмодернистской педагогики, «педагогики поликультурной» (multicultural education) и педагогики «текстуальной», в которых образовательная среда трактуется как «одноуровневая», лишенная доминирования и насилия. Последняя связана с отмеченным выше течением, инспирированным концепциями Ж. Деррида, ориентированным на критику культуры, деконструкцию языка, на вскрытие релятивизма требований различных текстов, без введения в это пространство «позитивных» программ и артикуляций (хотя уже само введение открытого дискурса самостоятельно политически значимо). Привлекая ранее цитированное высказывание Улмера, можно сказать, что в данном подходе педагогика является дискурсом и только дискурсом, без отнесения к реальности внетекстуальной. Концепция значения, используемая в этом случае, соотносится со «скольжением по поверхности знака», не выходящего за границы текста, когда элементом отнесения всегда выступает другой текст. Политика такого деконструктивного обучения, как пишет Vincent Leitch [об этой стратегии я напишу позже. – *T. S.*], выходит за рамки традиционной либеральной толерантности; может быть осуществлена в союзе с определенными социалистическими, либеральными и анархистскими идеями. Факт того, что эта педагогика может в равной мере служить как «правым», так и «левым» политическим идеологиям, является для нее «отягчающим» обстоятельством. Такая гетерогенность или неразрешимость выступает признаком деконструкции. Очищение от двойственности, превращение этой новой педагогики в какую-нибудь политическую доктрину или догму стало бы отказом от деконструкции, отказом от ее урока и ее аполитичности, что ясно выразил Деррида [27; 54].

Очередным аспектом постмодернизма, выразительно представленным в образовательной рефлексии, является возражение против разграничения «высокой» и «низкой» (популярной) культуры. Это имеет, очевидно, непосредственную связь с распространением электронной визуальной коммуникации и экспансией массовой культуры, играющей все большую роль в процессе формирования идентичности молодых поколений. «Высокая» художественная культура, канонизированная институтом критики посредством музея и школы, трактуется в постмодернистской эстетике как форма колонизации, близкая к «символическому насилию» образования.

В эстетике постмодерна мы находим многочисленные высказывания, противостоящие канонической функции музеев и галерей, трактующие институционализацию искусства как форму коммерческого и политического насилия, как присвоение и колонизацию «политики репрезентации мира» и навязывание модели «действие искусства», определяющей «творческую субъективность» художника, «выражающего себя» в акте «спонтанной» экспрессии. Анализ функционирования художественных институтов показывает, каким образом искусство, будучи потребляемо, коммерциализируемо или документируемо, может быть введено «в пантеон Искусства» и стать каноническим образцом для оценки текущей «продукции». Такого рода оценка неуклонно ведет к исключению определенных форм репрезентации как «нехудожественных», «непредставительных», «некультурных» (это касается, например, семейных фотографий, любительской литературы, политически агрессивных текстов молодежной субкультуры) [33]. Некоторые культурные действия (а также образовательные, критическая педагогика, например, трактуется также как форма «культурной политики») стремятся к ограничению монополии музея в дефинировании искусства и критериев репрезентации. Эти действия ориентированы на включение как можно более широких социальных групп в активное обсуждение тем, связанных с их жизнью и присвоенных канонической «высокой» культурой, на переоценку критериев различения «искусства» и «китча», «оригинального» и «вторичного», «профессионального» и «любительского» творчества. Все это создает предпосылки для появления в сфере материальной культуры повседневной жизни описательной «социальной эстетики», а не нормативной [13].

Популярная культура становится областью спорных конфликтных артикуляций, сферой «борьбы за аффективные инвестиции», как это определил Л. Гросберг [22, 23]. Согласно Гросбергу, сущностью популярной культуры является сообщение, адресованное телу (например, ритм рок-музыки, сентиментальные сериалы TV, фильмы и эротические журналы). Ее роль в процессе конституирования идентичности, а следовательно, образовательная роль связана со своеобразным процессом «аффективных инвестиций», чувственной вовлеченности в отбор определенных культурных содержаний. Популярная культура обеспечивает эмоционально насыщенные, «пространственные» (связанные больше с местом, чем

со временем) идентификации с ее определенными областями и текстами. Именно этими аффективными идентификационными критериями пользуется молодежь при определении своего окружения и самих себя.

Популярная культура является местом борьбы за аффективные инвестиции, конкуренции между различными предложениями, подверженными идеологическому контролю различных источников символической власти. Идеология здесь понимается как «медиум тотализации», как средство контроля, причем настолько строгого, насколько возможно осуществить интеграцию множества аффективных многомерных субъектностей потребителей культуры в единую идентичность, связывающую себя с определенным культурным сообщением как особо значимым. Этот процесс регулярно используется в коммерческой культуре, в которой определенный тип музыки связывается с конкретным образом жизни, одеждой, самоотношением, отношением с другими людьми (например, другими поколениями, расами), отношением к сексу, материальному благу и т. д. Этим способом легко проводится идеология потребления (и всякая другая идеология) или попросту продаются конкретные товары, посредством их приписывания к предварительно идентифицированному стилю жизни.

В педагогических текстах особое внимание обращается на необходимость введения популярной культуры в учебные программы⁹⁷. Более того, постулируется необходимость сделать ее изучение исходным пунктом всего образовательного процесса. Если образование определяется в категориях конструирования идентичности, то массовой культуре в этом случае принадлежит фундаментальная роль. Ее действие, адресованное телу и реализующееся в чувственно-эмоциональной сфере, избавлено от критического отношения в случае апелляции сообщения к мышлению. Визуальное сообщение «минует» сферу рефлексивного мышления, провоцирует моментальную аффективную реакцию идентификации с определенной «инвестицией» [24]. Как указывают Р. Хамер, П. МакЛарен, основываясь на анализе способов «конструирования патриотизма» и создания образа врага в сообщениях CNN во время войны в Ираке,

⁹⁷ См., например, [22; 23], а также [28; 29; 26] (об их предложениях я буду писать более подробно в следующих разделах настоящей работы).

возможности манипуляции сознанием потребителей визуального сообщения – практически безграничны. В этой ситуации введение в школах знаний о техниках конструирования визуального сообщения, а шире – обучение критической компетентности в понимании визуальной культуры становится ключевым условием функционирования эмансипирующего образования. Это, однако, не простое дело – опыт учителей, пытающихся решать подобные задачи, сталкивается с сильным сопротивлением учеников. Это и понятно, если мы примем во внимание силу аффективных инвестиций и их роль в конструировании субъектности. Деконструкция культуры в этом случае воспринимается как атака на идентичность потребителя. Но все это тем более свидетельствует о необходимости продолжения подобных попыток.

Процесс культурного конструирования субъектности в этом подходе имеет одну выразительную черту: образование захватывает теперь не только «интеллект», но и «тело» учащегося. Я использую эти слова в кавычках, поскольку противопоставление тела и души – черта модернистской культуры. Анализ, о котором речь шла выше, стал возможен благодаря отбрасыванию этой дуалистической перспективы. Субъектность трактуется как многомерность, не сводимая к «рациональному» или даже «психическому», что позволяет учесть роль аффективных факторов или социализации тела. Процесс образования может быть понят здесь как «отелеснивание» культуры (*Enfleshing* в терминологии МакЛарена) – производство «тела-субъекта» (*body-subject*). Такая трактовка образования снова отсылает нас к исследованиям М. Фуко, касающихся отношений между властью, знанием и телом. Власть чаще «инвестирует в тело», чем ограничивает его, «продуцирует влечения», производя соответствующие реструкции. Как пишет Фуко: «власть была бы необыкновенно деликатной, если бы ее единственной функцией была бы репрезентация, если бы она была занята исключительно цензурой, блокировкой и подавлением на манер СуперЭго, т. е., действуя исключительно негативно. Все обстоит иначе: власть сильна, потому что мы ощущаем эффекты ее присутствия на уровне желаний и на уровне знаний» [15; 59].

Осознание одновременности влияния на тело (желания, аффекты) и знания, а также на конструирование субъектности является одним из центральных моментов постмодернистской педагогики. Это осознание присутствует, например, в феминистской педагогике;

известная монография П. МакЛарена «Образование как ритуал перформанса» (*Schooling as a Ritual Performance*) показывает механизмы воздействия на тело и сопротивление тела: манипулирование страхом, покорностью посредством жеста и языка тела в религиозном воспитании. Это осознание более полно представлено в тех концепциях образования, которые постулируют значимость повседневной популярной культуры в качестве исходного пункта образования.

Очередным элементом постмодернистской педагогики, последним из тех, на которых я намерен остановиться, является иное понимание знания и науки. Во-первых, это следует из принятия приведенного выше тезиса Фуко о том, что знание, понимаемое как элемент дискурса власти, неизбежно политично. Во-вторых, оно утрачивает свой рациональный характер, проникает в телесность, эмоциональность и вписывается в сложную сеть субъективных отношений с социумом и культурными текстами. В-третьих, научное знание перестает однозначно определять позицию «истины», предварять политические артикуляции и занимать положение над сферой повседневности. В постмодернистском понимании наука не самодостаточна, зависима от нарративного знания (обыденного знания, философии, политики). Научное знание не однозначно «позитивно»: в постулатах, сформулированных Лиотаром, о которых я писал в первом разделе, речь шла о науке как «продукте незнания», открывающем перспективы познания. Это критическое, деконструктивное знание. Позитивное знание, знание «закрытое», претендующее на роль конечного ответа, трактовалась в постмодернистской педагогике как **помеха** познанию; это знание предполагает негативную реакцию – игнорирование, «активное незнание» навязываемым формулам [30]. В трактовке Филиппа Векслера наука как «паралогия» (термин Лиотара), как критическая продукция знания/незнания, как контекстуальное явление, как локальность, открывающая возможности противостояния доминирующим дискурсам, может и должна стать основанием программ обучения, противостоящих социальной «закрытости». По мнению Wexler(a), современные доминантные дискурсы не так уж непосредственно связаны с культурой модерна: большую опасность доминирования для нынешних сообществ представляет всепроникающая коммерциализация, захватывающая даже культуру постмодерна. Только дискурс «новой» критически ориентированной науки может,

с одной стороны, подвесить **миф** науки как дискурс легитимации власти, с другой – ввести элемент «некоммерческого» поиска знания в школьной практике.

*

Все перечисленные выше элементы культуры постмодерна получают свое развитие в тезисах критической педагогики. Как я подчеркивал неоднократно, эта ориентация не образует единства в пейзаже постмодерной образовательной мысли: в его рамках разрабатывается достаточно широкое и связанное видение образования в условиях современности. В этой перспективе, как мне представляется, может быть с помощью тезисов, сформулированных Генри Жиру, подытожен данный раздел. Это суммирование своеобразно настолько, насколько радикальная перспектива способна включать в себя различные политически ангажированные измерения постмодерной мысли, помещенные к тому же в прагматический контекст проблем образовательной теории и практики. Не все рассмотренные нами отношения в тезисах Жиру, являющихся попыткой дефиниции педагогики постмодерна, получили полное развитие. В этих тезисах, часто имеющих для постмодернистской теории образования постулятивный характер, появляются сюжеты, которые я лишь пометил. Развитие этих содержаний станет возможным в последующих разделах работы.

Чем же является постмодернистское образование в трактовке ведущего теоретика американской радикальной педагогики?

1. Образование должно быть понято не только как «производство знания», но и как «производство политических субъектов». В этом контексте задачей школы как института критического образования становится создание сфер публичности и подготовка граждан, способных осуществлять контроль над собственной жизнью и в особенности над условиями производства и получения знания. Жиру связывает эту задачу с традицией Дьюи. Центральными пунктами педагогики последнего оказываются вопросы о том, каких граждан должна воспитывать школа, действующая в условиях постмодерна; какое сообщество должно сформироваться в результате происходящих культурных изменений; как следует обходиться с категориями различий и равенства, а также с императивом свободы и справедливости? Эти вопросы, как и сам педагогический проект, Жиру относит к проблематике политики постмодерна.

2. Принципиальное значение для педагогики имеет этическое измерение. Речь идет о чем-то большем, чем о субъективности,

сформированной в результате пересечения этических дискурсов: речь идет об этике как основании педагогического действия, этике, которая выходит за рамки дуализма фундаментализма и релятивизма, этике, понятой как социальный дискурс, укорененный в борьбе, протестующий против одобрения человеком терпения и эксплуатации [19; 48].

3. Педагогика должна концентрироваться этически и политически на вопросах **различий**, понятых в двух аспектах. Во-первых, понимании того, каким образом самоидентичность индивидов сконструирована в результате взаимодействия множественных и дифференцированных отношений. Исходным пунктом здесь является анализ опыта учеников, «личных историй», взятых в перспективе культурной идентификации (расы, пола, социальной позиции и т. п.). Во-вторых, речь идет о межгрупповых различиях, об анализе процессов, размещенных в широких социальных укладах. Это имеет ключевое значение для понимания того, как конституируются в ходе взаимодействия социальные группы, как эти отношения влияют на форму сообщества, как возможно его демократическое функционирование. В педагогическом смысле вопрос различий может быть поднят в равной мере как в «языке критики» (анализ доминирования, умолчания, подчинения, вписанных в отношения формирования идентичности), так и в «языке возможностей» (создания отношений власти/знания, способствующих множественности нарративов и социальных практик, обнаруживающих различия и создающих альтернативный порядок социальных отношений).

4. Необходима выработка языка, делающего возможным включение в дискурс педагогики конкурирующих идентификаций и политических языков таким образом, чтобы вопросы власти, справедливости, борьбы, неравенства не оказались подчиненными какой-нибудь новой форме «господствующего нарратива», блокирующей анализ того, что обыденно и одновременно исторически изменчиво. Этот постулат связан с отличием в трактовке содержания обучения, с противопоставлением какой бы то ни было форме его «канонизации», с акцентом на практики обмена идеями, диалога, а также на создании условий проявления в школе индивидуальной и социальной свободы.

5. Педагогика должна создать новые формы знания, преодолевающие дисциплинарные барьеры. Речь идет о создании пространства «производства новых форм знания», о педагогике как о форме

культурной политики. В процессе образования точкой отсчета в креации такого знания выступает повседневность и конкретность отдельных опытов. Образование должно приписать таким опытам статус легитимного знания: оно становится «контрпамятью», способом осмысления оппозиционного действия в отношении доминирующего культурного сообщения. «Педагогическое» становится «политическим», а «политическое» – «педагогическим». Культура перестает быть монолитом, а выступает как пространство борьбы культур, укорененных в отличных исторических опытах и отношениях власти, создающих знание.

6. Просвещенческая категория Разума должна быть пересмотрена. Разум «не невиновен», и педагогам следует относиться скептически ко всяким попыткам обнаружения и провозглашения истины о человеке. Стремление к объективизму, к «чистой разумности» проблематизируется во имя частичной эпистемологии, которая критически относится к собственной методологии и природе созданного в конкретных ситуациях знания. Программы обучения здесь понимаются как введение учеников в проблематику отдельных форм разума, которые формируют определенные истории и способы жизни» [19; 51].

Пересмотр понятия разума сделает возможным анализ упомянутых ранее форм учения и создания определенных субъектных позиций, связанных с опытом, полученным в конкретных социальных ситуациях, опыта тела, возникновения желаний, интуиций и аффективных инвестиций.

7. Следующей ключевой проблемой является выработка языка, который препятствовал бы отчаянию и безнадежности, являющихся следствием тех критических социальных аналитик, которые контролем и насилием подавляют сознание. Жиру называет этот язык «языком критики и возможностей». Речь о том, что критике должна сопутствовать отвага утопической мысли, а также прагматическая способность планирования и реализации политических и педагогических действий, приближающих существующий мир к миру, «которого еще нет».

8. Учителей следует трактовать как «трансформационных интеллектуалов», противопоставляющих себя тенденциям «профессионального» и «технологического» понимания педагогической работы. Речь идет о понимании учителя как человека, связанного с определенными проблемами своей среды и работы, участвующего в социальных и политических действиях, как «публичного интеллектуала» на социальном служении, органически связанного с историями

и борьбой людей, с которыми он сотрудничает. Это образование не только реализует возможности критического мышления «изнутри» конкретных социальных ситуаций, но и возможность трансформации, изменения условий жизни социальных групп.

9. Очередной центральной категорией такой педагогики является политика голоса, связывающая постмодернистское понимание различий с выработанной на почве феминизма идеей о примате политичности, связанности политики с проблемами повседневной жизни. Субъектность в этом случае трактуется как основная сфера политики – то, что формируется в многообразных и дифференцированных отношениях, как создающаяся многомерная структура, являющаяся политической проблемой и эффектом политики. Разработка проблемы субъектности есть одновременно и проникновение в проблему культурного доминирования, в расовые, классовые, исторические, социально-идентификационные и другие конфликты. Речь здесь не идет лишь об экспрессии, о «праве голоса», такая педагогика/политика привела бы к сепарации индивидов, к пестованию конфликта, концентрации на противопоставлении и бунте. «Голос» в педагогическом смысле должен быть включен в процесс интеллектуализации опыта, его критического осмысления, позволяющего выйти за рамки собственной субъективной позиции и воспринять точку зрения социума, сообщества. Собственный опыт тогда трактуется как элемент широкой «политики ангажированности».

*

Как я уже говорил, следует обратиться к отмеченным в этом разделе проблемам. Их настоящая презентация имела характер очерка, связывающего культурную и философскую проблематику постмодерна с вопросами образования. Центральный вопрос объединяет образовательную и постмодернистскую рефлексию проблематикой знания и субъектности. Перспектива критической педагогики выглядит «чистейшим» вариантом теории либеральной педагогики, реализующейся посредством знания и критики. Ее необходимость обоснована осуществленными выше рассуждениями о проблемах содержания обучения в постмодернистских образовательных проектах. Если знание, проникая в отношения власти, несло с собой подчинение, то критическое знание может стать путем освобождения, используя содержание образования как ключевой момент культурной трансформации, очаг, в котором сплавляются все динамические напряжения современной проблематики знания и свободы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Aronowitz S., Giroux H. A.* Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis ; Oxford : University of Minnesota Press, 1991.
2. *Bernstein B.* Odtwarzanie kultury / wybor i oprac. A. Piotrowski ; tłum. Z. Bokrzanski, A. Piotrowski. Warszawa : PIW, 1990.
3. *Bernstein B.* Socjolingwistyczne ujecie procesu socjalizacji // Badania nad rozwojem jezyka dziecka ; red. G. Shugar, M. Smoczynska ; tłum. Z. Babska [in.]. Warszawa : PWN, 1980.
4. *Block J. H.* Promoting Excellence through Mastery Learning / J. H. Block // Theory into Practice. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1980. Vol. 19, № 1. P. 66–74.
5. *Bloom B. S., Masia B. B., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Domain / red. B. S. Bloom. – N.Y. : McKay Company Inc., 1964.
6. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives. Volume I : The cognitive domain / B. S. Bloom [and oth.] / red. B. S. Bloom. N.Y. : McKay Company Inc., 1956.
7. *Bourdieu P., Passeron P. J.-C.* Reprodukcyjna. Elementy teorii systemu nauczania / tłum. E. Neyman. Warszawa : PWN, 1990.
8. *Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America. London : Routledge and Kegan Paul, 1976.
9. *Bruner J.* Proces Kształcenia. Warszawa : PWN, 1964.
10. *Carlson D.* Poststructuralism, Critical Curriculum Theorising and Social Movements // Curriculum Theory and Practice: maszynopis referatu na Bergamo Conference. Ohio : Dayton, 1991.
11. *Carlson D.* Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57, № 3. P. 283–307.
12. *Cherryholmes C.* Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education. N.Y. ; London : Teachers College Press, Columbia University, 1988.
13. *Dietcher D.* Social Aesthetics // Democracy: A Project by Group Material / red. B. Wallis. Seattle : Bay Press, 1990. P. 13–46.
14. *Ellsworth E.* Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy // Harvard Educational Review. 1989. Vol. 59, № 3. P. 297–324.
15. *Foucault M.* Power/Knowledge // Selected Interviews and Other Writings 1972–1977 / red. and tran. from fr. C. Gordon. N.Y. : Pantheon Books, 1980.
16. *Giroux H. A., Kwieciński Z.* Reprodukcyjna, opór i akomodacja / red. Z. Kwieciński // Nieobecne dyskursy. Toruń : Wyd. UMK, 1991. Cz. I. S. 13–37.
17. *Giroux H. A., Kwieciński Z.* W kierunku nowej sfery publicznej / red. Z. Kwieciński // Nieobecne dyskursy. Toruń : Wyd. UMK, 1991. Cz. I. S. 57–65.
18. *Giroux H., Penna A., Pinar W.* Curriculum and Instruction. Alternatives in Education / red. H. Giroux. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation, 1981.

19. *Giroux H.* Modernism, Postmodernism and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse // Postmodernism, Feminism and Cultural Politics / ed. H. Giroux. Albany : State University of N.Y. 1991. Introduction. P. 1–59.
20. *Giroux H.A.* Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis // Harvard Educational Review. 1983. Vol. 53, № 3. P. 257–293.
21. *Giroux H. A.* Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition. Massachusetts : Bergin and Garvey, 1983.
22. *Grossberg L.* Putting the Pop Back into Postmodernism // Universal Abandon? The Politics of Postmodernism / red. A. Ross. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1988. P. 167–190.
23. *Grossberg L.* Teaching the Popular // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana : University of Illinois Press, 1986. P. 177–200.
24. *Hammer R., McLaren P.* The Paradox of the Image. Media Knowledge and the Declining Quality of Life // Antropologie et Sociétés. 1992. Vol. 16, № 1. P. 21–39.
25. *Janowski A.* Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa : WsiP, 1989.
26. *Kellner D.* Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy // Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries / red. H. Giroux. Albany : State University of New York Press, 1991. P. 61–82.
27. *Leitch V.* Deconstruction and Pedagogy // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana ; Chicago : University of Illinois Press, 1986.
28. *McLaren P.* Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. London ; Boston : Routledge & Kegan Paul, 1986.
29. *McLaren P.* The Ritual Dimension of Resistance: Clowning and Symbolic Inversion // Boston University J. of Education. 1985. Vol. 167, № 2. P. 84–97.
30. *Mohanty S. P.* Radical Teaching, Radical Theory: the Ambiguous Politics of Meaning // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana : University of Illinois Press, 1986.
31. *Sawisz A.* Skola a systemspołeczny. Warszawa : WSiP, 1989.
32. *Śliwerski, B., Szkudlarek T.* Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. Kraków : Impuls, 1991.
33. *Solomon-Godeau A.* Photography at the Dock. Essays on Photographic History, Institutions and Practices. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.
34. *Szkudlarek T.* Adaptacyjna i transformacyjna krytyka oświaty w USA: raporty edukacyjne i pedagogika krytyczna // Kwartalnik Pedagogiczny. 1989. № 3. P. 124–133.
35. *Szkudlarek T.* Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu // Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Krakow : Impuls, 1993. S. 83–110.

36. *Taba H.* Curriculum Development: Theory and Practice. N.Y. : Harcourt, Brace and World, 1962.
37. *Tyler R.* Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago : The University of Chicago Press, 1970.
38. *Tyler, R., Penna A., Pinar W.* Specific Approaches to Curriculum Development // Curriculum and Instruction. Alternatives in Education / red. H. Giroux. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation, 1981.
39. *Ulmer G.* Teletheory: Grammatology in the Age of Video. N.Y. ; London : Routledge, 1989.
40. *Willis P.* Learning to Labor: Now Working Class Ged Working Class Jobs. N.Y. : Columbia University, 1977.
41. *Witkowski L.* Edukacja i opór. W kręgu dylematów krytycznej teorii edukacji H. A. Giroux. Toruń, 1988 (maszynopis dokładu).
42. *Witkowski L.* Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych // Nieobecne dyskursy / red. Z. Kwieciński. Toruń : Wyd. UMK, 1992. P. 121–135.
43. *Wood G. H.* Schooling in a democracy: Transformation or reproduction? // Educational Theory. 1984. Vol. 34, № 3. P. 219–239.

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСА: ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ⁹⁸

Яблоньска Барбара

ВВЕДЕНИЕ

Главным мотивом данной статьи выступает, во-первых, убеждение в недооценке качественных исследований дискурса польской социологией и, во-вторых, желание поделиться с другими исследователями мыслями на тему одной из ее научных версий – критического анализа дискурса – которая, как кажется, мало популярна и, следовательно, недооценена в польских научных кругах. К этому следует добавить, что качественные исследования дискурса порождают среди социальных ученых множество споров и сомнений как теоретического, так и методологического характера. Как уверяет Цезарь Трутковский (Cezary Trutkowski), «Включение анализа дискурса в методологический и теоретический контекст профессиональных действий является для многих из нас вопросом сознательного выбора – одни совершают его с учетом изменяющейся природы нашего времени, в котором роль дискурсивного создания и преобразования действительности все более очевидна и менее спорна, другие же целенаправленно и преднамеренно игнорируют дискурс, считая интерес к нему проявлением моды или свидетельством недостаточности профессионализма в изучении четко определенного и парадигматически описанного предмета социологии» [30, 35].

Таким образом, польская социология, как в теоретическом, так и методологическом измерении, покоится на разнородном грунте и разделении на группы сторонников «мягких» и «твердых» методов исследования. Следует, однако, подчеркнуть, что в научных кругах все же растет осознание необходимости повышения ранга и значения качественных исследований дискурса, что связано прежде всего с изменениями современного мира. Отчетливо говорит об этом Александра Гжымала-Казловская, отмечая, что «интерес

⁹⁸ Jabłońska Barbara (Uniwersytet Jagielloński, Polska) Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne Przegląd Socjologii Jakościowej, 2006, Tom II Numer 1. S. 53–67.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

к дискурсу связывается с глубокими социальными переменами и видением современного общества как организованного практиками коммуникации, а также убеждением в том, что действительность конструируется в процессе коммуникации» [13].

С ней согласны Марек Чыжевский, Сергиуш Ковальский, Анджей Пётровский, которые утверждают, что «в последние годы в польской социологической среде, а также среди историков, политологов и представителей других социальных наук растет осознание веса дискурсивной проблематики и ее методического качественного изучения. Упомянутая и ранее обесцененная область исследований находит свое признание вопреки предвзятости в отношении качественных методов и повсеместному распространению убежденности в превосходстве количественных методов. Отчасти сегодня становится модным тезис о том, что процессы коммуникации важны для социальной жизни, что весьма значимо «становление» и «конструирование» социальной действительности в процессах публичной коммуникации, тезис, который еще недавно высмеивался, пробивает себе дорогу в центральных областях мышления в социальных науках, таких как социология, политология, история и социальная психология» [8; 9].

Как отмечают многие авторы, результаты, достигнутые благодаря качественным исследованиям дискурса, могут оказаться не менее интересными, чем углубленное его изучение при помощи количественных методик, указывая, что «интенсивные качественные исследования интерпретативными методами одного верно выбранного сообщения могут оказаться не менее, хоть и другим способом, познавательно плодотворны, чем количественный анализ тысячи анкет или миллиона телеметрических данных» [8; 9].

В этих исследованиях особого внимания требуют существенные для них теоретико-методологические штудии. Тем более, как подчеркивает Эрл Беби, в случае выбора качественных методов, теория оказывается неотделимой от исследования [1; 400].

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ДИСКУРСА

Несмотря на позитивное мнение о качественных исследованиях дискурса, следует вместе с Ц. Трутковским заметить, что с учетом «молодости» они требуют углубленной разработки соответствующей методологической программы. Это особенно важно в связи с ранее

отмеченным фактом, что анализ дискурса не является вопросом выбора для социальных наук, но «необходимостью, возникающей из-за изменчивого характера современных сообществ» [30; 49].

Не только молодость и неопределенность методологического статуса дискурс-анализа является проблемой, с которой должен считаться исследователь. Проблематичным оказывается как дефиниция самого понятия «дискурс», так и построение его теоретического изучения, которое часто проходит мимо внимания ученых.

Если говорить о первом вопросе – построении дефиниции, – то в польской научной литературе можно обнаружить ряд интересных публикаций, посвященных этой проблематике. Задачей настоящей статьи не является, однако, поиск доказательств ограниченности знания в этом плане, тем более, что другие высказались по этому вопросу достаточно основательно и исчерпывающе. Стоит только указать на две проблемы, связанные с дефинированием понятия «дискурс».

Во-первых, является несомненным фактом, замечает Ежы Шацкий, что «слово „дискурс” сделало в современной гуманистике ошеломляющую карьеру и сейчас сложно сколь-нибудь однозначно определить его значение, поскольку оно употребляется множеством способов и нередко просто выступает „научным” именем пространного высказывания или любого текста» [26; 905]. Так же говорит и А. Гжымала-Казловская, утверждая, что трудно однозначно определить это понятие, поскольку оно употребляется, заменяя такие общие понятия, как язык, коммуникация или интеракция, а также соотнобразуется со специфическим использованием языка, обозначая области научного интереса (например, дискурс политики, дискурс медицины). Кроме этого, существенной проблемой определения «дискурса» является его полисемичность [13; 15].

Во-вторых, «дискурс» чаще связывается с устным высказыванием, чем с письменным, например, в «Словаре иностранных слов» «дискурс» определяется как разговор, дискуссия или речь [24; 208], что нам представляется значительным упрощением. Это положение является следствием существовавшего когда-то разделения, согласно с которым в традиционной лингвистике определение «текст» связывалось с письменным текстом, в то время как для анализа устной речи чаще пользовались такими терминами, как «речь», «разговор» или «дискурс» [10; 13]. Таким образом, данное различие возникло из упомянутого когда-то канонического разделения

языка на письменную и устную речь, связанного с двумя научными традициями. Широкое исследование дискурса разворачивалось независимо друг от друга в Европе и Соединенных Штатах. В Европе доминировали главным образом лингвистические исследования (тут особую роль сыграл структурализм Леви-Стросса, российский формализм и чешский функционализм первой трети XX в.), зато в США необычайно динамично развивались этнометодологические и культурные исследования, ориентирующиеся в основном на устную речь. В частности, этнометодологический подход дал начало разговорному анализу, представленному не только Гофманом, но и Саксом, Щегловым, Джефферсоном.

В границах этих двух научных течений, по-разному понимавших свой предмет, развивалась и терминологическая специфика. Следует все же отметить, что в свете сегодняшних изысканий в языковой коммуникации обсуждаемое различие подходов подверглось серьезной эрозии. Современный подход в изучении дискурса учитывает в равной степени устное и письменное высказывание в качестве элемента анализа [10; 14].

За соединение в научном исследовании текста и устного высказывания решительно высказался ван Дейк.

В своей книге *«Дискурс как структура и процесс»* он утверждает, что хотя многие исследователи сосредоточиваются в основном на устной речи (или высказывании), очень может быть, что в границах понятия «дискурс» могут быть изучены и письменные тексты. Ибо, заключает автор, существует множество сходств между способами говорения и писания, которыми пользуются индивиды для выражения своих убеждений. Это же относится и к процессу восприятия дискурса – слушания высказывания или чтения текстов [33; 10]. Голландский исследователь подчеркивает, что «тексты, как и высказывания, имеют своих „пользователей“, а именно – авторов и читателей. Мы можем, следовательно, говорить о „письменной коммуникации“, хотя ее участники не контактируют между собой лицом к лицу, а читатели часто пассивно участвуют в интеракции. За исключением обмена корреспонденциями, а также дебатов в средствах массовой информации, они редко имеют возможность ответить пишущим авторам. Это отнюдь не означает, что, читая и понимая тексты, они менее активны, чем участники устной коммуникации. И, кроме того, несмотря на ряд значимых различий между языком устной речи и языком письменной речи, существует

множество сходств для уподобления двух порядков коммуникации в общем понятии „дискурс”» [33; 11]. Следовательно, как уже было сказано, в исследовании необходимо двуаспектное понимание дискурса, учитывающее в равной степени и высказывание, и письменный текст, поскольку только тогда анализ дискурса будет полным.

Следующим важным из отмеченных выше вопросов является разнородность теоретической базы дискурсного анализа. В этом отношении мы также обнаруживаем попытки классификации теоретических подходов. Здесь встречается множество вариантов, например, разделение на лингвистические, социологические или критически ориентированные аналитики дискурса [13], или на системный [22] и интерактивный подходы [8].

Подходов и ориентаций оказывается достаточно много, и здесь может оказаться полезным замечание Л. М. Няйковского, который обратил внимание ученых на то, что «пользование понятием „дискурс” каким-либо автором без уточнения оснований подхода не может не вызывать теоретическую тревогу» [21; 70]. Иначе говоря, имеется столько способов понимания «дискурса», сколько существует теорий, использующих это понятие.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДИСКУРСА (СДА)

Систематизация теоретических оснований исследований коммуникации ведет к выделению трех течений в анализе дискурса: социологически, лингвистически и критически ориентированных изысканий [13; 24].

Так, лингвистический анализ дискурса концентрируется исключительно в области изучения письменного текста, а также на структурном описании дискурса. Он является формальным подходом, в котором дискурс рассматривается как языковая структура и внимание концентрируется на процессуальных и контекстуальных элементах языкового поведения. По мнению ван Дейка, значительное количество работ, вышедших в свет в последнее время, придерживается лингвистической ориентации [35; 109]. Большая их часть следует в русле исследований М. Холлидея (Holliday), который вместе с публикациями Джона Синклера (Sinclair) и Мальколма Кулхарда (Coulthard) определил основной канон работ в области лингвистического анализа дискурса.

В то же время общими чертами для социологически и критически ориентированного анализа дискурса являются, в отличие от лингвистического подхода, понимание дискурса и как высказывания, и как текста, обращение внимания на контекст, в котором он реализуется, и на его процессуальность. Разность указанных подходов основывается, однако, на том, что в критических исследованиях, кроме описательно-объяснительной плоскости, прибавляется еще нормативное пространство, и, как замечает А. Гжымала-Казловская, «представители объяснительно-описательного подхода ставят перед собой прежде всего познавательные цели, а представители критического анализа дискурса трактуют свои исследования как формы социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» [13; 31].

Критический анализ дискурса является относительно молодым направлением, насчитывающим не более четверти века. Его начало относится к 1979 году и связано с появлением книги Роджера Фаулера (R. Fowler) и Гюнтера Кресса (G. Kress) «Язык и контроль» (*Language and Control*). Посредством ее в научный обиход вошло понятие «критическая лингвистика» (*critical linguistics*), которое было воспринято и распространено другими исследователями, а позднее трансформировалось в так называемый «критический дискурс-анализ». С момента появления указанной публикации и до настоящего времени в западных научных кругах вышло большое количество работ по критическому анализу дискурса, например, книга Н. Феркло (N. Fairclough) «Критический дискурс-анализ» (*Critical Discourse Analysis*, 1995) или Р. Водак (R. Wodak), М. Меер (M. Meyer) «Методы критического дискурс-анализа» (*Methods in Critical Discourse Analysis*, 2001), а также множество других, использующих разнообразные перспективы и методы, начиная от скрупулезного разговорного анализа, исследований риторики, стиля, аргументации, форм вежливости и заканчивая анализом актов речи [32].

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДИСКУРСА (СДА)

Существует несколько фундаментальных положений критического анализа дискурса, которые обобщенно изложены его ключевым представителем Т. ван Дейком в тексте «Принципы критического дискурс-анализа» [34]. Одно из них – убеждение в непротивопостав-

ленности CDA другим направлениям аналитики дискурса, CDA не претендует на то, чтобы принадлежать какой-то одной дисциплине, парадигме или школе. Потребность в нем вызвана к жизни существующими, часто «неотложными» и «болезненными» социальными проблемами, нуждающимися в разрешении. Как утверждает Дейк, в рамках CDA возможно использование различных теорий, описаний, методов в зависимости от их пригодности к реализации социополитической цели [34, с. 252]. Таким образом, это интердисциплинарный подход, в котором различение теорий, описаний и приложений оказывается менее существенным.

Рассматривая эти положения применительно к современному состоянию критического анализа дискурса (в теоретико-методологическом плане), мы будем опираться на концепции трех авторов: Юргена Хабермаса, Мишеля Фуко и Пьера Бурдьё, которые сделали проблематику дискурса центральным пунктом своих теоретических исследований. Почему избраны именно они? Тому есть две причины.

Во-первых, теории Хабермаса, Фуко и Бурдьё (хотя и различно) в разработке проблематики дискурса полагают язык в центр различных практик социализации. В то же время, рассматривая, например, теоретическую идею Хабермаса и Фуко, необходимо вслед за Бытневским сказать, что их философии дискурса нигде не пересекаются [6, с. 9]. Однако это связано не с тем, что их научные разработки выполнены в отличных интеллектуальных традициях, а с тем, что они шли к этому понятию разными дорогами. Как заметил упомянутый автор, для обоих мыслителей дискурс является понятием граничным в том смысле, что становится цензурой в их мышлении: Фуко в определенный момент теряет веру в «интегрирующую смысл мощь дискурса», а у Хабермаса происходит смена перспективы коммуникативного поворота «в надежде на нахождение в „дискурсе” того, что аналитическое решето критической теории отбросило как лишнее» [6, с. 9].

Эти подходы, хотя и далекие друг от друга, имеют общие элементы – прежде всего их связывает положение о значении языка в процессе конституирования сообщества. Иначе говоря, как утверждает Мендельский, данное начинание является «кропотливым испытанием языка в роли последнего архитектора всех социализационных процессов» [18, с. 103]. Интересно, что и у Фуко, и у Бурдьё язык имеет «дьявольский» характер (является источником насилия

и скрытых властных отношений), у Хабермаса же он «ангельский», поскольку благодаря «языку устанавливается исторический порядок, производится необходимый сообществу бальзам консенсуса..., выплавляются элементы демократии». Следовательно, Хабермас верит в мощь языка, с помощью которого возможно достижение согласия (если, разумеется, будут соблюдаться условия ситуации идеальной коммуникации). Он верит, что благодаря языку возможно строительство гражданского общества. Зато французские авторы доказывают, что в языке всегда содержатся скрытые отношения власти, всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений.

Во-вторых, избранные мной теоретические ориентации, предложенные тремя авторами, определяют, что особенно важно, критическую перспективу анализа коммуникативных событий. Эти подходы вписываются в программные положения критического анализа дискурса (CDA), изложенные Т. ван Дейком в упомянутом мной ранее тексте «Принципы критического дискурс-анализа» [34].

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД

Задачей социолога согласно критическому подходу выступает разоблачение языкового насилия и скрытых отношений власти. Анализ дискурса – это серьезный вызов для исследователя, требующий к тому же, как уже говорилось, междисциплинарного подхода, обнаруживающего связи между текстом, языком, социальным познанием, властью, обществом и культурой [34, с. 253]. Из этого следует, что ученый не только описывает и объясняет интересующее его явление, но также играет роль активного лица, защитника тех, кто подвергается воздействию скрытой, часто неосознаваемой власти, приобретающей форму символического насилия. Иначе говоря, исследователь, занимая определенную позицию, заявляет свою точку зрения, несвободную от ценностей, что, однако, не является, как заметил Штомпка, его слабой стороной, как это вытекало бы из положений социальных наук, ориентированных на нормативность и ценностность, стремящихся к формулированию установок и принципов практических и политических действий [28, с. 20]. Близкую позицию занимает ван Дейк, подчеркивая, что анализ дискурса в критической его форме не может быть нейтральным, поскольку его фундаментальным положением выступает «заинтересованное

отношение» [34, с. 270]. Можно, следовательно, сказать, что этот принцип профессиональной деятельности социолога становится его призванием и способом жизни [20, с. 164].

Хабермас также считает, что главной целью социальных наук является распознавание скрытых, но реально существующих форм социального угнетения и принуждения, которые социальный исследователь должен сделать явными. Идентификация такого принуждения создает для граждан возможность освобождения от его влияния или эмансипации. Социальная наука ориентируется, следовательно, на цели практические, так как исследователь сознательно ставит себя на сторону угнетенных. Другими словами, в исследовании коммуникативных событий речь идет не столько об интерпретации социальной реальности, сколько об ее изменении, которое бы вело к установлению общественных отношений, гарантирующих «свободную коммуникацию, или, говоря иначе, освобождение человека от всякого принуждения, как «внешнего», так и «внутреннего». Речь идет не столько об освещении процессов «интеракции», сколько о достижении такого положения вещей, когда отношения между партнерами строились бы неконфликтно, на добровольном согласии» [26, с. 928].

Ключевым постулатом Хабермаса является критика современного общества, опирающаяся, с одной стороны, на выявление влияния денежных и властных отношений на отношения межличностные, а с другой, на указание перспективы их изменений, благодаря развитию сферы публичности, в которой происходит свободная дискуссия, берущая в скобки различия между гражданами, а разность мнений связывающая с дискуссией, в которой считаются с аргументами, а не с тем, кто их использует, и средствами, которыми он располагает [26].

Ценностями, признаваемыми Хабермасом приоритетными, наряду со свободной коммуникацией, являются «искренность, ответственность, правдивость, а также симметричность отношений индивидов; равенство и братство, и в итоге свобода и независимость» [27, с. 145], благодаря чему оказывается возможным достижение идеальной речевой ситуации. Как заметил Турнер, цель хабермасовской критической теории состоит в том, что «она обнаруживает нарушающие коммуникацию условия и обстоятельства, способствующие реализации идеальной ситуации переговоров» [31, с. 654].

Упомянутые постулаты разделяются также французскими авторами Бурдьё и Фуко, разрабатывавшими, в отличие от Хабермаса,

«языковой дьяволизм». Фуко предлагал демаскировать скрытые отношения власти, скрывающиеся в языке, с помощью так называемой археологии слова, в то время как Бурдьё, обращаясь к идее предшественника, создал теорию символической власти, даже краткое изложение которой потребовало бы отдельного и обширного описания. Стоит, однако, отметить в этом месте, что Бурдьё в последней фазе своей жизни был очень ангажирован политикой, участвовал в манифестациях и забастовках, выступал в средствах массовой информации, демонстрируя свою политическую позицию, т. е. не жалел сил для критики в адрес других [7, 64–71]. Он подчеркивал, что задачей социолога является демаскировка скрытых отношений власти и указание тех областей, где эта власть приносит зло не осознающим ее влиянием субъектам [3].

Фуко также стремился к демаскировке скрытых отношений власти, активно включаясь в общественную и политическую жизнь, однако, в отличие от двух предшествующих авторов, он не дал рецепта решения проблемы, которую фиксировал в дискурсивном пространстве данного сообщества, поэтому его критическая теория имеет несколько иное звучание. Как заметил Капуста, «критицизм Фуко не вырабатывает никаких критериев оценки, не формулирует морального идеала, не предъявляет идеального образа общества. Поэтому статус его критической теории достаточно проблематичен. Он не предлагает никакого позитивного решения или какой-нибудь альтернативной концепции, не показывает во имя каких целей, каких ценностей следует стремиться к изменению актуальной ситуации» [16, с. 161].

Суммируя рассмотренные теоретические ориентации, укажем на существенную роль в них языка как архитектора различных социальных процессов, роль, вырастающую из убеждения, что наука и знание требуют наряду с другими исследовательскими приемами критического анализа языковых событий. В результате эти теории способствуют изменению нашего способа понимания самих себя, возникновению недоверия к тому, что в повседневном сознании выглядит правомерным и очевидным, так как «категории, основания, принципы, критерии и процедуры, а также техники и убеждения, которые мы по привычке считаем вполне рациональными, служат в действительности конкретным интересам власти и доминирования» [25, с. 223]. Следует ненадолго задержаться на выском положении.

ВЛАСТЬ И ДОМИНИРОВАНИЕ В ДИСКУРСЕ

Как подчеркивает ван Дейк, одним из ключевых моментов в CDA является понимание природы *власти* и *доминирования*. По его мнению, *власть* основывается на привилегированном доступе к социальным ресурсам, признанным ценными, – богатство, доход, положение, статус, групповая принадлежность, образование, а также знания. *Доминирование* же определяется как оперирование социальной властью посредством элит, институтов либо групп, ведущее к установлению социального неравенства (в политическом, культурном, классовом, этническом, расовом, а также сексуальном отношении). Задача CDA, следовательно, заключается в «обнаружении роли дискурса в ре(продуцировании) доминирования» [34, с. 254].

Два интересующих нас аспекта присутствуют в творчестве упомянутых авторов. В отношении концепции власти особенно интересной представляется связь между властью и знанием, о которой писал Фуко. Согласно его мнению, владеющий знанием обладает властью, и наоборот. Проще всего это отношение раскрывается при помощи категории «паноптической власти» или «пастерской власти» [11; 16]. Стоит также отметить, что Фуко полностью обошел стороной проблемы, связанные с легитимацией власти, зато, как подчеркивает Хиндесс, он акцентировал внимание на распространности способов концептуализации практик руководства, т. е. на дискурсе, который ставит конкретные вопросы о методе, предназначенном для управления поведением других [15, с. 143].

Бурдьё в своих текстах также отводил много места размышлениям о природе власти и доминирования. Особенное значение в отправлениях власти он придавал роли символического, социального и культурного капитала [4]. Введение этого понятия позволило автору сделать вывод о том, что каждый языковой обмен содержит в себе теоретическую возможность акта власти, особенно в том случае, когда субъекты занимают асимметричные позиции в распределении соответствующего капитала [5, с. 136].

Бурдьё новаторским способом использовал категорию символических элит, описывающую те группы, которые снабжены символическим капиталом, которые способны властвовать над другими (теми, кто не обладает таким капиталом) необыкновенно утонченным и невидимым способом. Иначе говоря, власть

заключается в контроле одной группы над другой (либо над группами). Наиболее существенно то, что этот контроль связывается прежде всего с «влиянием на умы» [34, 254], что было удачно названо Бурдьё формированием габитуса в процессе педагогической деятельности.

Следовательно, современна и эффективна та власть, которая опирается на познавательные, ментальные, языковые, т. е. символические элементы. Это значит, что она имеет когнитивный характер и осуществляется с помощью таких техник, как убеждение, манипуляция, диссимуляция, чтобы изменить мышление других, приблизив его к видению доминирующей группы и ее интересам [34, с. 257].

Так «распоряжение человеческими умами» приобретает в повседневности очень тонкие формы ритуальных коммуникаций (с помощью текста и речи), которые представляются их пользователю естественными и вполне законными [34, с. 254]. Как заметил ван Дейк, «одним из главных социальных ресурсов, на который опирается власть и доминирование, – привилегированный доступ к дискурсу и коммуникации. Это означает, что пользователи языка или коммуникаторы имеют большую или меньшую свободу в употреблении специфических видов дискурса, либо участия в коммуникативных событиях, контекстах [34, с. 256].

Функция доминирующего дискурса – создание консенсуса, одобрение и легитимация доминирования [34, с. 255]. Бурдьё придавал этой проблеме широкое звучание, говоря о своеволии власти. Ее сила заключается в ее правомочности, облаченности в авторитет. Благодаря тому, что так понимаемая власть институализирована (имеет внутреннюю иерархию, последовательность уровней и институций), ее воспроизводство облегчается (в школах, судах, средствах массовой информации и т. п.).

Можно избежать дискурсивного насилия, встроенного в язык, выполняя несколько условий, о которых говорил в своих теоретических размышлениях Ю. Хабермас. Он полагает, что только идеальная речевая ситуация дает шанс для ведения неконфликтной коммуникации. Для этого необходимо соблюсти следующие условия: во-первых, партнеры должны выступать из равноправных позиций, т. е. должна быть исключена хоть какая-либо асимметрия власти, всяческое давление и принуждение; во-вторых, партнеры

должны достичь оптимального взаимопонимания или консенсуса. Все должно происходить с соблюдением правил речи, а также с учетом так называемых требований понимания – правды и справедливости высказываний [14].

Как подчеркивает Моравский, дискурс для Хабермаса – это не только действительный способ обоснования норм и идей, но также и идеальной формы социальности, т. е. такой организации социальных институтов и процессов принятия решения, которая могла бы добровольно приниматься всеми теми, кто участвует в социальной жизни [19, с. 94–95]. Хабермас отдает себе отчет в идеалистическом характере своей теории и признает, что ни одно историческое или современное общество не совпадает с предложенной им формой человеческой жизни, в которой антиципация образует дискурс. Дискурс, следовательно, является, как заключает Хабермас, скорее предпосылкой, чем очевидным социальным фактом, относящимся к способу функционирования какого-нибудь конкретного сообщества. Нам необходимо иметь в виду постулятивное, нормативное измерение критической теории Хабермаса (Habermas) в том аспекте, который связывается с дискурсом, понимаемым как основная ткань или материал человеческих отношений.

Таким образом, ядром критического анализа дискурса является скрупулезное описание и критика доминирующего дискурса (его разновидностей), цель которого – атака на социально разделенное знание, подходы, идеологию. CDA показывает, какие структуры, стратегии либо особенности текста, речи, а в более широком смысле – коммуникативные события играют ключевую роль в воспроизводстве доминирования. Необходимым предметом анализа выступают специфические дискурсивные структуры, которые детерминируют ментальные процессы и делают возможными специфичные социальные репрезентации (например, посредством метафор, гипербол, иронии, а также множества других риторических приемов) [34, с. 259].

Существенна не только демаскировка скрытых дискурсивных процессов и стратегий, приспособленных к цели воспроизводства узаконенного образа действительности доминирующей группы, но и «вылавливание» «белых дискурсивных пятен» или тех сюжетов, которые оказались исключенными из дискурса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДИСКУРСА В МАССМЕДИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Как заметил ван Дейк, хоть дискурсная перспектива в исследованиях средств массовой информации в последнее время принята как дополнительная или альтернативная классическому методу анализа содержания прессы, количество исследовательских работ, использующих эту перспективу, остается незначительным [35, с. 109]. Кроме того, использование дискурсного анализа для изучения медиальных сообщений дифференцировано в такой же степени, какой и область междисциплинарных исследований языка и массовых коммуникаций.

Доминирующая сегодня перспектива представляет собой междисциплинарные исследования массмедиа, где дискурс трактуется не только как структура (понимание, принятое в структурной лингвистике), но и как явление процессуальное. Такое видение дискурсных исследований средств массовой информации постулирует ван Дейк. Он подчеркивает, что анализ сообщений средств массовой информации не может быть редуцирован к изучению текстовых структур [35, с. 116]. Это только один из аспектов данных исследований, аспект к тому же исключительно поверхностный. Текстовые структуры указывают на скрытые значения, мнения и идеологию, чтобы обнаружить глубинные значения текста. Анализ должен быть развернут в социальном, политическом, когнитивном, а также культурном контексте. Организованный таким образом анализ дискурса охватывает целый *спектр* социальных проблем, связанных с неравным доступом к правомочному дискурсу (исключение, создание реальности, расходящейся с фактами, сочинение мифов, стереотипов, предубеждений, соответствующих видению, выгодному доминирующему классу).

Дискурсный анализ в изучении мира средств массовой информации использовался в частности Бурдьё, который посвятил много внимания медиальным проблемам и журналистике. Речь идет о двух книгах: «На телевидении» (*Sur la television*), а также «Принуждение журналистики» (*L'empose du journalisme*), посвященных проблематике доминирования в массмедиа и при посредничестве последних. По его мнению, телевидение пропагандирует националистические содержания, создает манихейский образ мира и т. п. Чаще всего оно скрывает фактичность доминирования, обходит

цензуру критического и социологического анализа, апеллируя к самому событию [23, с. 76].

Для анализа дискурсивного насилия в средствах массовой информации Бурдьё создал теорию политического поля, которую изложил в тексте «Политическое воспроизводство. Элементы теории политического поля» (*La representation politique. Elements pour une theorie du champ politique*) [2]. По мнению автора, в данном случае политическое поле следует понимать одновременно и как поле сил, и как поле борьбы. Политическое поле создает эффект цензуры посредством лимитирования универсума политического дискурса (и с этим связан универсум мышления о возможном в политике) и ограничение его пространства, которое производится и воспроизводится с учетом границ политической проблематики. Граница между тем, что политически возможно (либо невозможно), и мышлением или поведением определена отношениями между экспрессивными интересами класса, его способностью к их выражению, обеспечивающейся позицией, производной от связей культурного и политического производства [3, с. 172].

Таким образом, анализ дискурса в его критическом выражении заключается в демаскировке скрытых отношений власти и доминирования, которые появляются в политическом поле при посредничестве массмедиа, становящимися информационным посредником между политическими институтами и гражданами, ответственным за качество политического дискурса, доминирующего в данном обществе. Это чрезвычайно важная задача, стоящая перед ученым, стремящимся не только вскрыть механизмы языкового принуждения, но и суметь критически отнестись к изучаемому фрагменту социальной действительности, что является верным способом формулирования практических принципов его изменения. Для этого, по мнению Бурдьё, необходима способность рефлексивного мышления, вершина которого заключена в идеализме, свойственном Хабермасу.

ОКОНЧАНИЕ

Говоря о критическом анализе дискурса как одном из методов изучения пространства коммуникации современных сообществ, следует осознавать и его недостатки. Сомнение прежде всего может вызывать сама теоретическая конструкция метода. Является

самоочевидным, что критическая теория встречается с сопротивлением в научных средах, где постулируется нейтральность и социологическая объективность. Противоречия и методологические сомнения, связанные с этой проблематикой, не выступают в какой-то принципиально новой научной роли социологии и обычно соотносятся в ней с известным вопросом: «свободны ли результаты социологических исследований от ценностных аспектов или нет?» [28], поэтому задачей данной статьи было отнюдь не решение этого вопроса. Следует все же привести аргументы тех, кто критикует эмансипационную роль социологии, а также тех, кто эту роль ей приписывает.

Противники критической парадигмы в социологии решительно отрицают сколь-нибудь малую ангажированность и субъективизм исследователя, а также считают недопустимым связь научного поиска истины с социально политическим назначением социолога. Как заметил Луис Козер, «наука не принадлежит к тому институту, который требует тотальной заангажированности от человека [...]. Будем во всех наших усилиях активными гражданами, социальными критиками и историческими акторами. Но не станем требовать того, чтобы все эти активности приписывались и позициям социологов» [20, с. 128–129].

Следовательно, формулирование ценностных суждений социальным исследователем воспринимается его критиками не только как несоответствующее роли социолога, который должен во всем следовать принципу объективности, но и как ненаучное.

Этим аргументам отвечают те, кто голосует «за» критический подход. Элвин Гулднер, в частности, утверждает, что социология соглашается с «риском ценностной ангажированности помимо воли, считая, что лучше завершить искажением, чем с него начать, как это делает догматичная и выхолощенная социология, свободная от ценностей» [20, с. 139–140]. Сторонники социологической ангажированности считают, что нейтральное и свободное от ценностей социологическое исследование означает молчаливое согласие с господствующим социальным порядком, поскольку эта нейтральность не ведет в целом к решению практических проблем и напоминает умывание рук, оставляющее людей с их трудностями, решение которых как раз и представляет собой задачу широко понятой науки [20].

Создается впечатление, что спор о том, который из голосов в деле эмансипационной роли социологии (ее ли предназначение –

демаскировка насилия, встроенного в язык) является решающим, не принесет никаких осмысленных результатов. Дискуссия о принципиальных методологических вопросах – характерная черта социологии. Следует и даже должно предлагать различные подходы и исследовательские перспективы для того, чтобы обогащать научную роль социологии, чтобы расширять границы возможностей научной рефлексии социума, а также для того, чтобы инициировать дискуссии среди ученых.

За обращение внимания на анализ дискурса в его критическом варианте выступает уже упомянутый факт, что его изучение требует дальнейших углубленных исследований теоретико-методологических стандартов. Как подчеркнула А. Гжымала-Казловская, «интенсивное включение социологов в изучение дискурса могло бы быть полезным для развития дискурсного анализа как формы междисциплинарных социальных исследований» [13, с. 30].

В завершение обсуждения значения критической версии дискурсного анализа в ее теоретико-методологическом измерении представляется обоснованным подчеркнуть способность этого направления вдохновлять ученых к поиску подходов в эмпирических изысканиях. Это чрезвычайно важно, поскольку мы живем в коммуникативном обществе, насквозь пронизанном вездесущей информацией, основанном на разнообразном публичном дискурсе, формирующем наши знания об окружающей нас действительности. Как отметила М. Добек-Островская, эмпирические исследования в области массовой коммуникации уже давно подтвердили, что для большинства людей массмедиа стали основным и важнейшим источником информации о мире и политических событиях [9]. Об этом же говорит Т. Гобан-Клас, утверждая, что медиа в значительной степени создают социальную реальность, определяют модели, стандарты и нормы поведения [12, с. 114]. Таким образом, медиа являются создателями и потребителями знания, которое обеспечивает ориентацию людей в мире, выступая для многих главным источником информации.

С другой стороны, коммуникация может быть средством различных деформаций, способствовать насилию и несправедливости. Отсюда задачей социолога, занимающегося коммуникативными явлениями, является, что подчеркивалось ранее, идентификация несправедливостей, их объективация и обнаружение способов, благодаря которым их можно преодолеть. И хотя знание неконфликтной

коммуникации великого франкфуртца кажется утопией (в чем от- дает себе отчет и его автор), было бы ошибкой отказаться от этого идеального типа, описывающего образ стремлений. А это, как нам представляется, является одной из главных задач интеллектуалов, занимающихся рефлексией социальной человеческой экзистенции в ее коммуникативном аспекте. Или, как подчеркнул Е. Муха, «критическая ориентация связывает в анализе то, что существует в рамках социального мира с его оценкой. Эта оценка должна быть основана на каких-то образцах. Поэтому такое большое значение имеют ... цели, идеалы» [20, с. 166]. Именно обращение к критической теории и создание на ее базе моделей чрезвычайно важно для проведения исследований.

Следует также в конце отметить, что вскрытие подповерхностных явлений (связанных с насилием, встроенным в язык) является значительным вызовом для ученого, ибо, как заметил Бурдье, большую часть информации об окружающей нас действительности мы принимаем некритически. Так происходит во многом потому, что взглядами на неподверженность власти критике обладают те, кто претендует на монополию высказывания о реальности. Следовательно, ученый должен изжить в себе «повседневную», *доксическую* оптику и «докапываться», как говорил Фуко, до скрытых значений и смыслов, которые могут быть причиной воспроизводства определенного способа представлений о мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Babbie E.* Badania społeczne w praktyce. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
2. *Bourdieu P.* La representation politique. Elements pour une theorie du champ politique // Actes de la recherche en sciences sociales. 1981. № 36/37. P. 3–24.
3. *Bourdieu P.* Language and Symbolic Power. Cambridge : Polity Press, 1991.
4. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reprodukcyjność. Elementy teorii nauczania. Warszawa : PWN, 1990.
5. *Bourdieu P.* Zaproszenie do socjologii refleksyjnej. Warszawa : Oficyna Naukowa, 2001.
6. *Bytniewski P.* Genealogia dyskursu. Problemy niehermeneutycznej koncepcji rozumienia. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
7. *Corcuff Ph.* Respect critique / Ph. Corcuff. – Sciences Humaines. Numero special, 2002. – P. 64–71.

8. *Czyżewski M., Kowalski S.* Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego / red. A. Piotrowski. Kraków : Aureus, 1997.
9. *Dobek-Ostrowska B., Wiszniowski R.* Teoria komunikowania publicznego i politycznego. Wprowadzenie. Wrocław : Wydawnictwo ASTRUM, 2001.
10. *Duszek A.* Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
11. *Foucault M.* Nadzorować i karać. Narodziny więzienia. Warszawa : Aletheia-Spacja, 1993.
12. *Goban-Klas T.* Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa ; Kraków : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
13. *Grzymała-Kazłowska A.* Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem // *Kultura i Społeczeństwo*. 2004. Vol. 48, № 1. – S. 13–34.
14. *Habermas J.* Teoria działania komunikacyjnego. Warszawa : PWN, 1999.
15. Hindess, 1999.
16. *Kapusta A.* Filozofia ekstremalna – wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.
17. *Lemert Ch., Garth G., Foucault M.* Teoria społeczna i transgresja. Warszawa ; Wrocław : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
18. Mendelski, 1986.
19. *Morawski L.* Argumentacje, racjonalność prawa i postępowanie dowodowe / L. Morawski. Toruń : Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, 1988.
20. *Mucha J.* Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
21. *Nijakowski L.* Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości // *Kultura i Społeczeństwo*. 2004. Vol. 48, № 1. P. 69–96.
22. *Rittel St.* Komunikacja polityczna, dyskurs polityczny, język w przestrzeni politycznej. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2003.
23. *Ruano-Borbalan J.-C.* A propos de...Sur la television // *Sciences Humaines*, Numero Special. 2002. S. 76–77.
24. *Słownik wyrazów obcych / B. Pakosz [et al.].* Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
25. *Stasiuk K.* Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiędzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003.
26. *Szacki J.* Historia myśli socjologicznej. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
27. *Szahaj A.* O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej Jürgena Habermasa // *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce / red. L. Witkowski.* Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990. S. 133–149.

28. Sztompka, P. Metodologiczne podstawy socjologii. Kraków : Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1975.
29. *Sztompka P.* Socjologia. Analiza społeczeństwa. Kraków : Wydawnictwo ZNAK, 2002.
30. *Trutkowski C.* Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii // *Kultura i Społeczeństwo*. 2004. Vol. 48, № 1. S. 35–50.
31. *Turner J.* Struktura teorii socjologicznej. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
32. *Van Dijk T.* Critical Context Studies (materiał niepublikowany). Valencia : CDA Congress, 2004.
33. *Van Dijk T.* Dyskurs jako struktura i proces. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
34. *Van Dijk T.* Principles of critical discourse analysis // *Discourse and Society*. 1993. Vol. 4, № 2. S. 249–283.
35. *Van Dijk T.* The interdisciplinary study of news as discourse // *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research* / red. K. B Jensen, N. W Jankowski. – London : Routledge, 1991. – S. 108–120.
36. *Zirk-Sadowski M.* Pojęcie dyskursu // *Kultura i Społeczeństwo*. 1992. Vol. 36, № 2. S. 61–74.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ. ИНТЕРАКЦИОНИСТСКО-СИМВОЛИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ⁹⁹

Лукаш Мартиняк

РЕФЕРАТ

1. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Автор (Мартиняк) начинает свое описание с анализа разницы между учителем средней и преподавателем высшей школы. Он отмечает разность этих позиций в отношении знания. Если учитель школы преподает знания систематизированные, обязательные и устоявшиеся, то преподаватель – «несистематизированные, внутренне противоречивые, но что существенно, актуально развивающиеся, предназначенные для полемики, критики и дискуссии». И если первое отношение базируется на статическом понимании знания, то второе включает в себя динамическое толкование, предполагая не просто овладение знанием, но и способом его производства, решения научных проблем.

Еще один аспект специфичности отношений со знанием дидактических работников связан с зависимостью знания от личности преподавателя, его научных взглядов, развитости и компетентности. Знание зависит в этом случае не только от дисциплины, но и от способа интерпретации. А это вводит в пространство рассмотрения его онтологию и эпистемологию. Преподаватель в этой традиции, идущей из XIX в., должен быть прежде всего ученым, который на занятиях делится знаниями со студентами.

Изменения в высшем образовании, связанные с его массовизацией и инструментализацией (образование стало рассматриваться как средство для дальнейшей карьеры), привели к изменению в дидактике и отношению к знанию как приспособленному к использованию за рамками обучения, т. е. стало цениться прагматическое знание, предназначенное для использования во внеучебных целях. Это изменение произошло в 50-е гг. XX в., после чего

⁹⁹ *Łukasz T. Marciniak «Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna».* Przegląd Socjologii Jakościowej, 2008. Tom IV, Numer 2. – 131 s.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

научное знание стало уделом людей, специализирующихся в области исследований. В результате господствующее в высшем обучении знание стало приобретать школьный, т. е. жестко структурированный характер. Студенты перестают рассматривать себя как будущих ученых.

Между тем преподаватели высшей школы продолжают определять себя в прежних (научных) категориях, что, несомненно, рождает практическое противоречие. Приведенные выше размышления существенны для оговоренной в работе проблематики по двум основаниям. Во-первых, что только «полное» осознание сложности и специфичности работы преподавателя позволяет осуществлять анализ исследовательской проблемы. С одной стороны, преподаватель высшего учебного заведения имеет личный опыт, подобный тому, который имеют учителя низшего уровня обучения. И на этом основании они могут быть причислены к одной профессиональной группе. То есть многие педагогические концепции общего порядка относимы к преподавателям высших учебных заведений и должны быть приняты во внимание. Вместе с тем преподаватели вузов действуют в специфических условиях, в которых дидактическая функция частична, является лишь одним аспектом его профессионального функционирования. Это обстоятельство делает недостаточным только педагогический анализ деятельности преподавателя вуза.

Двойственность его позиции (учителя и ученого) делает недостаточной его педагогическую компетентность, будь она даже совершенной. Развитие профессиональной карьеры преподавателя значительно зависит от качества его научной работы, получения ученых степеней, что в свою очередь не связано с ростом педагогической компетентности.

2. БАЗОВЫЕ ДИДАСКОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ. СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ИМПЛИКАЦИЯ

Вопросы подготовки педагога всегда выступали предметом теоретических и эмпирических исследований. В современной дидактике разработано множество концепций подготовки преподавателя, которые можно объединить в одно научное направление. Краткая экспозиция двух важнейших течений в современной дидактике, с точки зрения овладения ролью, а не формально-правовыми

критериями деятельности, значима для данного исследования. Она позволит вписать данную работу в теоретический контекст и специфицировать в нем социологическое измерение. Привлеченные автором концепции можно редуцировать к теориям, ставящим вопросы о сущности учительского труда или же к исследованиям личностных характеристик педагога и способов их развития. Выделение данных ориентаций имеет далеко идущие последствия, прежде всего для рефлексии, в том числе и социологической, которая должна в этих изысканиях предприниматься.

Первая из ориентаций, возникшая на рубеже XIX–XX вв., ориентирована на выделение присущих педагогу черт, которые укоренены в природе человека. Эти личностные и интеллектуальные черты предопределены от рождения. Классики этого направления описывали нормативный план педагогической работы, а затем искали возможности приспособления к нему индивидуальных особенностей человека, который ориентировался на работу преподавателя. В качестве ведущей черты называлась «душевная любовь», готовность посвятить себя ученикам. Критика практикой этого положения привела к поиску новых претендентов на роль врожденного качества, однако общая тенденция этих поисков может быть представлена как движение от идеи врожденности качества к идее педагогического таланта. Педагогический талант был понятием достаточно емким, причем это понятие выступало не столько собранием черт и свойств, сколько целостностью, организующей практическое использование этих свойств. Значение придавалось таким факторам, как воображение, родительский инстинкт, которые имел каждый человек, поэтому следовало говорить не о владении или нехватке таланта, но о разных его уровнях. Принятие этих положений вело к тому, что в педагогической подготовке ставка делалась на отбор подходящих к педагогическому труду кандидатур. В этом направлении развивались практики психологии, социологии, ставящие своей задачей совершенствование диагностических процедур. Предполагалось также, что индивиды, обделенные талантами, сами уйдут из педагогической профессии. Это значило, что вопросы профессионального развития учителя, его деятельности за рамками подготовки в педагогическом вузе маргинализировались как несущественные. Считалось, что совершенствоваться надо тем, кто недостаточно талантлив, а значит, такое положение дел квалифицировалось как некачественный отбор.

Социальные изменения и развитие образования в первой половине XX в. (специализация и массовизация) привели к ревизии описанной выше дидаскологической ориентации. Критики этого взгляда говорили о несоответствии теорий черт личности и таланта новым динамическим обстоятельствам и, не отрицая их до конца, выводили на первый план вопросы повышения профессионального мастерства и совершенствования учителя. Идея профессии, а не личности выдвигается теперь на первый план. Подготовка к профессии, а не отбор, становится ведущей темой педагогических исследований. Личностные особенности, будь то интеллектуальные или эмоциональные свойства, начинают рассматриваться как становящиеся в процессе профессиональной подготовки или самосовершенствования педагога.

Самоподготовке отводилась ведущая роль, поскольку считалось, что никто лучше учителя не знает, что ему лучше всего совершенствоваться. Возникает запрос на разработку условий такого совершенствования и средств саморазвития педагога. Наука может теперь корректировать и управлять процессами саморазвития, создавая необходимые институты и организуя поддержку. Становятся востребованными психологические концепции, эволюционировавшие от биогенетических и бихевиоральных моделей к познавательной и гуманистической ориентации, распространяющие свое влияние не только на вопросы развития учителя, но и на его взаимодействие с социальным окружением учеников.

Современные дидаскологи из так называемого «нового подхода» идут еще дальше, прокламируя интегративность и междисциплинарность в исследовании проблем совершенствования учителя. Процесс подготовки педагога получает структурность. В нем выделяются предподготовительный, подготовительный и постподготовительный этапы. И если классический подход вел речь о «бытии» учителя, то теперь речь идет о «самостоянии», формировании качеств, необходимых для педагогического труда. Практика определяется как лучший способ верификации приобретаемых компетенций. Подчеркивается роль сознательного действия и саморефлексии учителя в деле его совершенствования и в связи с этим особый род знания – «знания в действии», «знания, содержащегося в практике». Этот вид знания представляет продукт рефлексии, совершенной в практической педагогической деятельности. Такой подход является попыткой слома статической модели

в дидактике, введения в дидактику модели процессуальной, ориентированной на «совершенствование способов совершенствования».

Однако с точки зрения социологии такое решение представляется недостаточным и неполным. Классическая ориентация, акцентируя врожденные предрасположения, почти полностью обходит воздействие социальной среды, минимизируя ее влияние на процесс трансформации индивидуальности человека в ходе его интеракции с окружением. Индивид предстает в классической логике как «сырье», а возможности его изменения предопределены морфологией «сырья».

Новая ориентация акцентирует роль общественного окружения учителя, ограничивает претензию обучающих действий, носящих исключительно преднамеренный и просвещенный характер. На поведение и мышление учителя оказывает теперь влияние актуальное взаимодействие его с социальной средой, хотя его намерение также играет важную роль.

В философии образования, кроме сложности и разнородности дефиниции «научения», часто полагается, что научение связано с замыслом учителя. Это делает учеников пассивными реализаторами педагогического замысла, а неудачу соотносит с непониманием этого замысла. Такого рода установка монополизирует сознание учащегося и лишает его возможности сотворчества в учебной ситуации. В случае передачи знания такая схема более-менее адекватна, однако мы должны также признать, что перерабатывать информацию, приобретать умения и различные компетенции можно также в ситуации интеракции с субъектом (информацией), невзирая на намерения преподавателя. В этом случае намерение учащегося, а не учителя становится основанием для интерпретации действия.

Вышеуказанные спекулятивные рассуждения обосновывают практику «самообразования» учителя, которая происходит теперь не столько за счет обучения путем накопления научного знания, но прежде всего посредством взаимного обучения и взаимодействия перспектив восприятия и интерпретации мира. Поэтому как классическая, так и новая дидактическая ориентация не являются достаточными для описания и понимания процесса самообразования учителя, который занимается не только сообщением знаний.

Принимая такую социологическую точку зрения, следует учесть интерактивный характер процесса обучения, признать его

дидактическую роль. В этом контексте мы будем говорить о специфике позиции преподавателя. Эти позиционеры отличаются от других членов своей профессиональной группы тем, что получают свои педагогические умения почти исключительно через практику преподавания, особенно в том случае, когда не заканчивают специальных факультетов. Педагогическую компетентность они приобретают путем своей собственной активности и инициативы, сталкиваясь с проблемами в своей деятельности. Они начинают свою работу ввиду огромной диспропорции между запасом научных знаний и компетентностью в технологиях преподавания, т. е. при решительном перевесе знаний предметных над знанием профессиональным, в результате чего его редко можно назвать «учителем-специалистом». Значимость его совершенствования через накопление опыта взаимодействия с учащимися и коллегами делает социологический анализ этого процесса не только правомерным, но и необходимым.

3. ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ

Парадигматические основания включают в себя как онтологические, так и эпистемологические утверждения. *Первые* касаются бытия объектов, *вторые* содержат ответы на вопросы о возможностях и диапазоне человеческого познания. *Третья* группа утверждений носит методический характер и касается способов накопления знания, т. е. действий, помогающих представить действительность. Эти основания представляют собой запас основных убеждений ученых, не всегда очевидных, а доступных лишь в момент рефлексии. Каждый исследователь, желающий раскрывать явления окружающего мира, должен иметь какое-то представление порядка мира, т. е. иметь ответы на основные онтологические, эпистемологические и методологические (методические) вопросы.

Из сказанного следует, что понимание исследования возможно лишь тогда, когда предъявлена парадигма. Это связано также и с тем, что часто критика данных научной работы осуществляется из совсем других парадигмальных перспектив, несмотря на фундаментальное отличие оснований. Проблема, таким образом, оборачивается первенством эпистемологии перед онтологией, т. е. как и в какой форме возможно познание вообще и как от наших квалификаций зависит природа мира. Это отношение составляет *четвертый* элемент парадигмальных отношений.

Парадигма является способом редуцирования действительности, ограничивающим общую рамку научного восприятия. В практическом смысле парадигма представляет собой ориентировку и почву, на которой реализуется исследовательская активность.

В данной работе автор исходит из положения о том, что основанием парадигмы выступает онтология мира, из которой вытекает эпистемология и методология. С опорой на работы Конецкого он принимает условность, согласно которой действия людей есть суть социальности. Это действия обладающих сознанием рефлексивных индивидов, определяющих ситуации действия и поддерживающих действительность в ходе интеракций. В этом состоит их креативная роль. Каждый элемент действительности имеет коммуникативный статус. Так реализуется взаимообусловленность индивидуального и общественного опыта. В своих полаганиях автор ссылается на работы Знанецкого и Томаса.

Для его исследований особое значение имеют положения американского прагматизма и символического интеракционизма (Джеймса, Дьюи, Кули, Томаса, Мида и их польских последователей), работы которых хоть и не образуют строгого парадигмального единства, но при соответствующем анализе обнаруживают единство многих своих конститутивов.

Первый из них – трактовка общества как гетерогенного сложного целого, образованного действиями людей [3]. Второй интерпретирует людей как способных к продуктивному взаимодействию (создающему социальное окружение и себя). Третий акцентирует символический характер интеракций, показывает роль интерпретации значений участниками взаимодействия. Четвертый увязывает генезис значений с процессом их согласования партнерами в ходе взаимной интерпретации. Причем интерпретация значений осуществляется также и через действия участников социальных ситуаций. Наличие тех или иных социальных установлений и типизаций не освобождает индивида от необходимости интерпретации.

Общественная жизнь есть жизнь групповая в том смысле, что люди управляют своими действиями, ориентируясь на действия других, рефлектируя как свою, так и чужую активность. Понимание – это идентификация и интерпретация значений с учетом групповой перспективы. Однако, хотя эта интерпретация всегда реализуется в контексте кумулятивного опыта индивида, след группового участия никогда не исчезает до конца. Тем самым принятие

групповой перспективы в интерпретации значений или определении ситуации постоянно воспроизводится и пересогласовывается в процессе интеракций.

То, что отличает данное исследование от исследований в символическо-интерактивистской традиции, – это интерес к индивиду, а не социальным обстоятельствам. Автора занимают те способы, какими индивиды интерпретируют собственные опыты и свои действия. Центральной категорией этих исследований выступает «процесс становления преподавателя», причем не в разрезе «существования» в контексте принятых правил или усвоенных компетенций, а как самостановление в ходе обучения самостановлению. Речь идет о придании себе формы посредством действий в группе и рефлексии над различными способами интерпретации действительности. Интерес исследователя фокусируется также на процессуальных отношениях, обнаруживая в них отдельные этапы и структурные особенности.

Реконструкция процессов интеракции и интерпретаций требует удержания точки зрения актора [4], удержания того, что имеет для него значение, и анализа каждого явления в контексте этих значений [41; 42]. Исследование проводилось с **опорой** на методологию Обоснованной Теории. Анализ собранных данных носил качественный характер.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

4. Методология Обоснованной Теории – общая характеристика

Методология Обоснованной Теории была создана Б. Глясером [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22] и А. Страусом [36; 37; 38; 39; 40], явившись реакцией на разрыв теоретических и эмпирических исследований в социологии. На ее разработку существенное влияние оказали идеи Г. Блумера [3; 4] и Р. Мертона [32; 33; 34]. Авторы Обоснованной Теории попытались соединить в едином процессе анализ и накопление данных, влияющих друг на друга в ходе исследования путем их взаимного обогащения и корректировки. Циркуляция связи между данными и гипотезами не бесконечна, а ограничена «теоретическим насыщением», показателем которого выступает прекращение появления данных, способных обогатить используемую теорию. Ставшая теория должна быть внутренне

непротиворечивой и способной объять те данные, которые ею обосновываются.

Непрерывное сравнение и отбор понятий выступают хоть и главными, но не исчерпывающими характеристиками Обоснованной Теории. Ей свойственны особенности в кодировании данных, определении понятий, объективации результатов и проверке истинности генерированных обобщений. Автор не считает необходимым подробно описывать все эти особенности, тем более что они хорошо представлены в имеющейся научной литературе. Его внимание привлекают только две процедуры, которые чаще всего искажаются исследователями. Речь идет, во-первых, о стремлении некоторых ученых ограничиться в работе с понятиями их начальным определением. Задача исследования не состоит в создании сетки понятий или тестировании собранных данных. Мартиняк отмечает, что анализ 146 публикаций, посвященных Обоснованной Теории, позволил Ж. Бенолье выделить три базовые категории этого подхода [1]. Первая из них – «**обоснованное исследование**» – предполагает применение полного набора действий для раскрытия сущности психосоциальных процессов и явлений, вкупе с продуцированием теории. Вторая категория – «**обоснованный метод**» – связана с процедурой исследования, применением и сочетанием, наряду с методами Обоснованной Теории, других методов. Третья категория, «**обоснованный подход**», ориентируется на использование в исследовании качественных данных, которые делают его преимущественно интерпретационным процессом. В целом о том, насколько используемая теория является обоснованной, можно судить на основании используемых понятий, а не самой теории как таковой.

Во-вторых, среди ошибок исследователей чаще всего встречаются попытки комбинации методов, что деформирует познавательный процесс. Не менее неудачны и попытки определения характера понятий путем употребления компьютерных программ и апелляции к частоте появления обобщаемых характеристик. Все эти недоразумения нарушают принципы методологии Обоснованной Теории, а значит, искажают ее. Разумеется, считает автор, при оценке методологических решений следует учитывать и то, что Обоснованная Теория эволюционирует и дифференцируется.

В то же время создатели Обоснованной Теории обращали внимание пользователей на так называемое «осевое кодирование», требующее при анализе учета «матрицы условий»: причин и контекстов

изучаемых явлений, способов действия, разногласий и интеракций, которые вкупе с изучаемым феноменом образуют «парадигму кодирования». Речь идет об изучении феномена во всей сложности его отношений, путем интеграции структурных, символических, интерактивных влияний, микро- и макропозиций, а также учета ситуационного и культурного окружения. Все это делает теорию Обоснованной.

В процессе развития Обоснованной Теории постоянно происходят внутренние дискуссии, в том числе о ее статусе. Часть ее сторонников связывает Обоснованную Теорию (ОТ) с интерпретативной системой, перспективой наблюдателя, образуемой под влиянием господствующей идеологии, интеллектуальных течений, исторических событий. Другая часть трактует ОТ как концептуальное абстрагирование от времени и места, субъективной перцепции исследователя.

В последнее время обозначила себя еще одна линия в интерпретации ОТ, именуемая конструктивистской. Это направление связывается с работами К. Хармаз (Charmaz), известной своей приверженностью к качественным исследованиям. Хармаз порывает с риторикой «открытия», подчеркивая то обстоятельство, что исследователь является частью изучаемого мира, который он и изучает, и конструирует при помощи понятий и гипотез, научного и вненаучного опыта [6; 7; 8; 9]. Принятие конструктивистской перспективы влечет за собой изменения некоторых аналитических процедур. Исследователь не должен игнорировать своих предконцептуализаций, обязан постоянно контролировать свои предположения и учитывать свою субъективность в процессе анализа [5].

В результате споров и разногласий ОТ сегодня невозможно представить как единую и внутренне непротиворечивую. Новации в области методологии ОТ могли быть интерпретированы ее основателями как искажения. Сам автор отмечает близость своих методологических решений к символическому интеракционизму и конструктивизму Хармаз. Он подчеркивает творческую роль человека и его способность к индетерминистскому поведению. Сложность ситуации с ОТ побуждает автора к уточнению собственной научной позиции.

4.1. Характеристика использованной методологии

В исследовании реализован двухуровневый ход. Сначала автор сосредоточился на сборе данных и их анализе. После того как были определены основные понятия, он обратился к литературе за

сравнениями и интеллектуальной поддержкой. Эта же двухуровневая модель была реализована и в эмпирической части исследования. При этом он не подводил данные под имеющиеся конструкты, а как раз наоборот, обобщая данные, он тщательно анализировал имеющиеся в научной традиции понятия. Это позволило ему избежать «пустых идей», обогатить собственные представления и уточнить традиционные. В ходе исследования предпочтение отдавалось качественному анализу собранного материала.

5. ТЕХНИКИ СБОРА ДАННЫХ

5.1. Введение

Базовой процедурой исследования была техника углубленного ретроспективно ориентированного интервью. Это качественный опрос, не имеющий предварительно концептуализированной структуры и жестко фиксированных вопросов. Этот метод направлен на получение развернутых нарративов, содержательно богатых описаний, связанных с прошлым и настоящим. Главное в этом способе – экспликация индивидуальных видений и интерпретаций мира. Это обстоятельство ставит понимание исследователя во главу научной стратегии. Отсутствие заранее выстроенных структур не означает отсутствие необходимости подготовки нарратолога. Он должен обдумывать стратегию разговора, способ нахождения контакта с собеседником, умения схватывать суть рассказа, т. е. удерживать перспективу рассказчика.

В целом можно говорить о трех особенностях данного метода.

Во-первых, об эластичности (*flexibility*) метода, допускающей варьирование схемы исследования в зависимости от его хода.

Во-вторых, об обратимости (*iterative*), которая предполагает постоянное сравнение получаемых данных.

В-третьих, о его процессуальности (*continuous*), требующей удержания избранного направления анализа.

Все это можно именовать «техникой открытия».

5.1.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ

В данном исследовании принимали участие преподаватели вузов: 19 мужчин и 14 женщин в возрасте от 27 до 63 лет, работающих во Вроцлаве, в Варшаве и Лодзи. Из них 11 магистров, 9 докторов,

8 хабилитированных (*habilitowanuch*) докторов и 5 профессоров. В этой группе было 2 химика, 4 физика, 2 биолога, 3 математика, 3 информатика, 3 юриста, 2 историка, 3 филолога, 3 экономиста, 3 политолога, 3 психолога, 2 философа. В данной выборке отсутствовали педагоги и социологи. Нарраторы проявляли интерес к концепции исследования, методу и используемым гипотезам, что существенно осложняло работу. Отчасти этим обстоятельством оправдано отсутствие в выборке педагогов и социологов.

5.1.2. КРИТИКА ТЕХНИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на достоинства качественного исследования для ОТ, имеются некоторые ограничения, способные его ослабить и даже полностью перечеркнуть результаты. Так, собеседники могут не иметь интереса к рассказу или желания обсуждать частности. Большое значение имеет предварительная договоренность с нарратором, его способность вспомнить необходимую информацию, особенно, как им кажется, незначимую. Очень важно и то, что восприятие человека обусловлено его актуальным социальным окружением, что делает затруднительной реконструкцию ставших исторически отношениями. Последнее положение выступает предметом острой критики и выводом о невозможности таких реконструкций, как прошлого опыта. Мы можем, считают такие критики, лишь говорить о чем-то «наподобие».

Критика разворачивается и в направлении несимметричности позиций нарратора и нарратолога, сведения нарратора относительно роли «опрашиваемого». Ответом на эту критику часто выступает применение других дополнительных исследовательских техник.

5.2. Наблюдение

Методом, дополняющим интервью, выступало наблюдение, которое позволяло изучать явление в его естественном контексте и лучше понимать действия людей в определенных обстоятельствах. Одновременно в фокус внимания исследователя стали попадать те факты, которые оказывались за рамками перцепции рассказчика. В период сбора данных автор исследования был еще студентом, что наложило свой отпечаток на всю работу. Наблюдение получалось естественным, не вызывавшим подозрений у наблюдаемого. Это обстоятельство приближало данное исследование к разряду

этнографических. В то же время нельзя не указать на опасности такого положения ввиду присутствия в интеракции характеристик субъективности исследователя: его убеждений, эмоций и пр. Вследствие этого все наблюдения тщательно записывались, а затем также тщательно анализировались, как и результаты основного метода – интервью.

Наблюдение проводилось между январем 2004 и январем 2005 г. на социолого-экономическом, физическом и химическом факультетах университета в Лодзи.

6. ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Качественное исследование такого типа имеет дело со сферой частной жизни человека. Многие жизненные ситуации могут казаться рассказчику неприятными или вызывать у него чувство стыдливости. В результате этическая компонента в качественных исследованиях значительна.

Использование качественных методов и облегчает, и усложняет исследование. С одной стороны, неструктурированность и открытость предоставляет рассказчику свободу в оперировании данными, но, с другой, получаемые данные размыты, приватны и наполнены эмоциями. Они редко бывают анонимными, предполагая удостоверяющую подпись нарратора. Исследователю приходится считаться с этической стороной дела, оставляя часть полученных данных «в тени» или «под защитой» при публикации. Эти предосторожности соблюдены и в данном тексте.

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Центральной категорией данного исследования выступает процесс становления преподавателя. Этот процесс может быть реконструирован как последовательная реализация фаз и стадий, с их особенностями и условиями протекания, когда завершение одного этапа соотнобразуется с началом следующего. Однако множественность и разнородность субкатегорий, связанных с центральным процессом, требуют рассмотрения темпорального измерения. Ведь изучение специфики и существа элементов процесса предполагает реализацию диахронического подхода, указывающего на связь и зависимость между отдельными, выраженными в категориях

феноменами. Выделение отдельных явлений нуждается в свою очередь в статическом рассмотрении, которое в свою очередь впоследствии должно быть выражено динамически.

7. ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ — СИНХРОНИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Вначале автор пытается ответить на вопрос: что значит быть преподавателем? Возможно, полагает он, ответ следовало бы поискать в формально-юридических предписаниях, на которые такая профессия опирается. Речь идет об очерченных критериях компетентности. Как показало данное исследование, формальные критерии важны, но недостаточны для становления преподавателя.

Также недостаточно и движение от классических концепций, согласно которым становление преподавателя означает освоение соответствующей позиции, мотиваций, формирование готовности к образовательной деятельности. Как показало исследование, быть кем-то означает прежде всего восприятие себя как «кого-то», что в свою очередь предполагает восприятие кого-то другими. Для пояснения приводится следующий пример: чтобы быть публицистом, кроме исполнения соответствующих функций и формальных требований, следует себя считать таковым. Без самоидентификации с ролью это едва ли возможно. В то же время самоидентификация индивида как публициста требует признания субъекта публицистом его ближайшим социальным окружением. В противном случае довольно сложно поддерживать такую самоидентификацию. Самокатегоризация индивида как публициста была бы проблематичной и находилась бы под угрозой распада.

Так же и со становлением преподавателя. Его сложное бытие определяется гармоническим соответствием между рефлексивным «образом себя» и «образом отраженным» в описаниях и действиях других лиц. Причем эта гармония устанавливается не одновременно. Профессиональное обучение, приход на работу и даже проведение первых занятий – этого недостаточно для становления преподавателя. Главным остается социальное подтверждение учениками и коллегами. Между тем положение преподавателя вуза, как уже говорилось выше, двойственно. Он, как правило, не имеет официального подтверждения своей педагогической компетенции и учительская роль – одна из двух, которые преподаватель выполняет

(ученый и учитель). Роль преподавателя ему приходится осваивать «на марше». На самостановление преподавателя оказывают влияние три взаимосвязанных процесса: **перенос отнесения**, связанный с принятием новой познавательной перспективы, **создание роли**, предполагающей создание концепции профессиональной деятельности, и **самоидентификация**, включающая в себя реорганизацию идентичности. При этом самостановление не безразлично к влиянию институциональных, социальных и культурных контекстов. Об этом речь будет идти дальше.

7.1. ПЕРЕНОС ОТНЕСЕНИЯ

Начало преподавания для работников высшей школы оказывается обнаружением себя в новой ситуации, в которой возникают новые социальные ожидания, новые правила поведения, которые должны быть реализованы, но это еще и новые возможности, и привилегии, присущие данному статусу. Автор приводит несколько иллюстраций:

Как приходишь туда (в учебное заведение) в первый раз, то только тогда начинаешь понимать, как дело обстоит в целом. От этого зависит масса вещей, которые следует делать или знать ...

Все говорят мне: пан магистр. Сразу как-то не по себе, особенно когда это говорит тебе студент лишь на несколько лет моложе тебя. Но потом привыкаешь к тому, что так положено. Я магистр, кто-то другой доктор, кто-то студент. Когда первый раз сталкиваешься с тем, что ты уже магистр, то это звучит ново.

Новизна ситуации проявляется двумя способами. Первый может быть **вещественной новизной**, связанной с появлением в восприятии индивида не наблюдаемых ранее объектов: новых событий, лиц. Эта новизна особенно ощутима теми людьми, которые пришли преподавать из внешних (по отношению к образованию) структур. Они чужаки, которые входят в незнакомую им среду, знакомятся с непривычными правилами поведения и незнакомыми им ранее людьми.

Когда туда в первый раз приехал, то был настоящий кошмар, поскольку ничего не знал. Постоянно ошибался, мучался, теперь смешно, но тогда все было ужасно.

Оказалось, что здесь все иначе, чем там, где я учился: иные отношения между людьми, иное отношение к студентам, все иначе.

Другим видом новизны выступает **интерпретативная новизна**, т. е. восприятие уже знакомых объектов новым способом. Здесь речь идет прежде всего о людях, раньше работавших, например, учителями в школе или недавно окончивших факультет, т. е. являющихся местными. Такой преподаватель обнаруживает для себя новый тип интерпретации:

Когда была студенткой, то всегда нервничала, когда преподавателя не было на дежурстве, я думала, что он манкирует своими обязанностями. Теперь я понимаю, что все может быть иначе. Можно не иметь возможности прийти, можно иметь другие обязательства. Не утверждаю, что каждый случай является таким на самом деле (смеется), но знаю, что может быть иначе, что не каждое отсутствие преподавателя означает его необязательность.

Новизна интерпретационная, как и субстанциональная, может быть обнаружена как с помощью представителей данной среды, так и без. В то же время новизна воспринимается не как иные способы интерпретации явлений, а как неизвестные явления в принципе. Оба вида новизны вызывают у неопита интерес, в результате которого он стремится лучше узнать особенности ситуации, ее отдельных элементов, или способов понимания. Со временем он понимает, что воспринимаемая реальность не едина, что существуют иные способы действий и иные дефиниции и самих ситуаций, и действий. И этот момент очень важен. Без него невозможен перенос отнесения. Работник понимает, что приписывание значения только самому себе является ошибкой дефиниции, делающей невозможным понимание контекста действий, интеракций, образующих значения.

Я ассистировал профессору на экзамене, в группе из нескольких помощников профессора. Настроение перед началом экзамена было хорошее, все смеялись, профессор так шутил, что я удивился, – у меня такой свободы никогда не было. Потом начался экзамен. Я вел себя так же, но профессор посмотрел на меня строго и попросил зайти к нему после экзамена. Я понял, что что-то не так. После экзамена в своем кабинете он отругал меня за то, что я мешал всем работать, что экзамен – не шутка. Я тогда осознал, что не все правила мне знакомы.

Тогда мне трудно было понять, что было не так, чего-то я, видимо, не понимал...

В ситуации множества дефиниций приписывание значений может быть нерелевантным, а интерпретации – неполными. Корректность интерпретации обусловлена относительностью ее применения, она всегда производится из определенной познавательной перспективы, а правомерность определения соотносится с дефиницией ситуации в группе, членом которой интерпретатор является. Так, интерпретация, осуществленная из студенческой позиции, может полностью не совпадать с перспективой преподавателей.

...опоздания студентов на занятия чрезвычайно мешают их проведению. Ведь надо так немного..., немного желания, предусмотрительности и уважения к преподавателю (задумывается), но когда я сама была студенткой, то видела все иначе.

Расхождения в интерпретациях существуют не только в связи с позициями преподавателей и студентов, но также и в интерпретациях работников, пришедших в вуз по окончании учебы, и тех, кто пришел в вуз с производства:

...для меня разговор с начальником был всегда делом обыкновенным, мы советовались, шутили. А здесь (в вузе) совсем иначе. Здесь разговор с руководителем целый ритуал, надо заранее записываться на прием... Мне было сложно понять, что здесь происходит.

Ошибки и некомпетентность проявляются в тот момент, когда интерпретации даются из познавательной перспективы, характерной для внеобразовательных групп участия. Понимание ситуации способом, соответствующим перспективе преподавателя, предполагает восприятие точки зрения профессиональной группы академических работников. Поступающему на работу в вуз необходима ревизия отнесения, обнаружение различий и смены перспективы восприятия событий:

По мере взросления я уже не мог смотреть на мир как молодежь и это понятно.

На мое мировоззрение больше всего повлияла работа.

Там (на работе) была совсем другая действительность, бизнес имеет право на свой взгляд..., наука также. Если бы я смотрел здесь на все глазами бизнесмена, то и года бы не выдержал. Но теперь (смеется) мои интересы изменились, я смотрю на все как профессор (смеется).

Такая ревизия отнесения заключается прежде всего в приспособлении индивидуальной перспективы к той, которая принята остальными преподавателями. Это принятие новой группы отнесения. Следствием ревизии отнесения становится различие дефиниций прошлых и настоящих, их противопоставление. То, что раньше было принято, оказывается характерным лишь для ситуации прошлого:

Пришло время попроситься с атрибутами прошлой жизни: спортивной одеждой, рюкзачком, и это не конформизм, просто не стоит приходить на занятия лишь бы в чем.

Да, может быть, когда-то я иначе смотрел на это дело, но теперь (задумывается), хотя я понимаю тех, кто делает шпаргалки, но одобрить их действия как преподаватель не могу.

Большую роль в смене отнесения играют бытующие в профессиональной группе правила действия. Правила ориентируют поведение преподавателя, показывают ему, что их соблюдение обеспечивает признание коллег. Вторым пунктом, на который академический работник ориентирует свои действия, – поведение других преподавателей, особенно значимых, но не только. Он прислушивается к разговорам других преподавателей, рассказывающих о своих текущих делах, а также наблюдает за их действиями и способами интерпретации различных событий:

Я тогда что-то писал в нашем кабинете. В это время вошли студенты и стали о чем-то разговаривать с доктором Ковальским. Вдруг он стал на них кричать, что они, дескать, лезут ему в душу, что следовало раньше учить... От неожиданности я сам готов был влезть в компьютер (смеется). Студенты ушли и вскоре вернулись, но входили по одному, вежливо и тихо. После Ковальский объяснился, сказав мне, что если студентов не ставить на место, то они сядут на голову. Я запомнил, что для наведения порядка иногда так следует поступать.

...я была совсем дезориентирована, не знала порою, как быть, но на мое счастье в кабинете были коллеги, я слушала их разговоры, и мне становилось многое понятно...

Я слышала, что подготовка к зачету требует три-четыре занятия, посвященных этому событию. Я стала так делать и у меня все наладилось.

Еще одна тактика, применяемая новичками, – **подражание**, заимствование позиций и взглядов других преподавателей, уподобление себя им. Преподаватели-новички чаще всего выбирают для подражания педагогов, занимающих среднюю позицию в структуре группы (как правило, имеющих докторскую степень), опыт в работе, но отделенных некоторой статусной дистанцией. Обращение за советом может выступать способом преодоления дистанции и завязывания дружеского контакта. Если помощь старшего коллеги окажется неоднократной, то этот советчик может стать посредником в смене перспективы соотнесения, выступить представителем той группы, которая представляет новую позицию отнесения:

Благодаря его помощи я понял, что значит быть преподавателем.

Мы часто разговаривали, она всегда мне советовала в проблемных моментах, и эти советы мне помогли формировать себя.

Посредник служит источником информации, образом для подражания и арбитром в конфликтных ситуациях, требующих решения. Роль посредника значима до тех пор, пока работник не начнет улавливать близость своих определений и определений других членов группы, свидетельством чему выступают подтверждения со стороны других преподавателей:

[...] я так это и понимал и был прав, о чем потом сам и рассказал [...], это был лишь вопрос интерпретации.

С годами, однако, сам преподаватель уже знает, когда его определения сходны с определениями коллег. Он чувствует деликатность перспективы соотнесения интерпретаций своих и группы:

Преподаватель вуза так не сказал бы...

Я знала, что как этот проект (проект исследования) получит общее одобрение, знала уже это настолько, что могла это просто чувствовать.

Посредники, как уже было сказано, завершают свою миссию в тот момент, когда новый работник способен использовать перспективу группы соотнесения. Речь, конечно, не идет о полном тождестве определения ситуаций, а лишь о близости определений, вытекающей из общего группового мировоззрения. Тем самым закладывается взаимозаменяемость индивидуальных и групповых перспектив. Преподаватели начинают чувствовать себя представителями

данной группы, поскольку разделяют с ней как очевидный способ восприятия действительности:

А кто здесь согласится на дополнительные занятия? Никто, это очевидно.

Знаю, что говорю, и здесь каждый из нас (педагогов) сказал бы то же самое.

ВЫВОДЫ

Процесс переноса отнесения сопряжен у преподавателей с изменением способов интерпретации. Используемое в анализе понятие группы отнесения сходно с идеей Т. Шибутани, который полагал, что группа определяет познавательную перспективу индивида. Это значит, что группа преподавателей для новичка выступает группой соотнесения, существование которой является необходимым условием его самообразования, формирования специфического для группы преподавателей восприятия. Такая группа не выполняет сравнительную и нормативную функции¹⁰⁰. Она предоставляет индивиду рамки для восприятия и интерпретации правил (норм), действий и явлений (Шибутани), а заимствование ее перспективы позволяет индивиду осуществлять выбор в новых сложных ситуациях.

В группе участия, в которую новый преподаватель стремится попасть, должна быть обеспечена согласованность определений ситуации. В процессе самостановления преподавателя происходит выбор новой группы отнесения, ее смена. Предыдущая группа отнесения, будь то студенты или сотрудники предыдущего места работы, медленно теряет свое значение, ее формы восприятия социальной действительности оказываются неадекватными и теряют свое значение в новых обстоятельствах. Завершение процесса перенесения происходит тогда, когда возникает взаимозаменяемость познавательных перспектив в новой группе отнесения. Используемое в анализе понятие взаимозаменяемости перспектив сходно с разработанным в социальной феноменологии понятием (Шюц), и также опирается на две идеализации. Первая касается утверждения об обратимости точек зрения, или убеждения в том,

¹⁰⁰ Как думал Келли (комментарий переводчика).

что каждый член группы видит то же самое явление, то же самое лицо, или тот же объект так, как может увидеть любой член группы, если поменяется с ним местами. Вторая идеализация относится к системам релевантности и относится к утверждению о том, что каждый член группы преподавателей интерпретирует обстоятельства, типизирует его элементы идентично. Однако взаимозаменяемость перспектив как венец процесса переноса отнесения касается только способов восприятия обстоятельств, связанных с работой в вузе, т. е. мира академического и научного. Феноменологические же концепции не ограничиваются каким-либо деятельностным пространством, а ведут речь о реальности вообще [35; 2].

Поскольку группа отнесения определяет перспективы интерпретации определенных явлений, принадлежащих к определенному классу социальной действительности (профессиональной, семейной жизни и т. п.), то речь идет в данном случае только о фрагменте человеческого восприятия. Можно полагать, что долгое пребывание под влиянием группы отнесения (преподавателей) может оказывать воздействие на личность и общую познавательную перспективу индивида. Однако данное положение отдельно не изучалось автором и имеет чисто гипотетический характер.

7.2. ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ РОЛИ

С приходом на работу в высшее учебное заведение академический работник узнает об общей характеристике той научно-дидактической роли, которую ему надлежит исполнять. Сложность ожиданий нового преподавателя определяется антиципацией профессии, установлению баланса в ролевой связке педагога и научного работника:

Сначала кажется, что нечего делать, но оказывается, что делать есть много чего [...] хочется вообще как-нибудь развиваться, расти профессионально, но надо себе сперва ответить, что хочешь делать, кем хочешь быть.

Сперва может быть неплохо, но потом понимаешь, почему карьера здесь (в вузе) развивается так медленно (...), мне нужно было выбрать то, чему я более хочу посвятить себя: науке или обучению.

Различение это важно, поскольку влияет на характер реализации роли преподавателя. Признание научного первенства вызывает отношение к функции преподавания как к бремени и формальному

ее исполнению. Признание первенства преподавания делает академического работника более креативным в исполнении этой роли. Существует также возможность, принятие обеих ролей как равнозначных. Однако такая ситуация единична и обычно преподаватель на той или иной роли делает акцент.

Я думала, что смогу уравновесить функции, но с годами сама заметила, что все больше времени посвящала занятиям, а диссертация медленно шла вперед.

По совершении разграничения профессиональных задач и принятии роли совершается определение целей дидактического действия, а также стратегии преподавания, ориентированной на достижение этих целей. Выбор стратегии – длительный процесс, продолжающийся в течение десяти и более занятий. В это время происходит осознание задач, связанных с избранной ролью:

Ты стоишь перед студентами и понимаешь, и это такое глупое, в принципе очевидное наблюдение, что они на тебя смотрят, ждут, что ты что-то скажешь, что проведешь эти занятия, и что это твой долг...

В результате такого осознания академический работник интерпретирует ожидания студентов и стремится к овладению определенной формой занятий. Тот работник, который выбрал научное направление, концентрируется на роли преподавателя – поставщика знаний, работник же, ориентированный на преподавание, кроме передачи знания интересуется и тем, что студенты на его занятиях узнали, а не только тем, что им сообщили:

Я хотел сделать все, чтобы они что-то из этих занятий вынесли, чтобы знали и умели хотя бы немного из того, как это знание применить.

Приходят ведь не ради того, чтобы другу друга послушать, но чтобы получить какие-то умения, а значит, мне надо так и учить. Так тогда я думала (смеется), хотела, чтобы они, ну, ну чтобы они фактически что-то умели.

Следствием избранной стратегии реализации роли выступают конкретные действия, которые преподаватель осуществляет на занятиях. Ориентация на трансляцию знаний реализуется в основном как формулирование домашних заданий, распределение рефератов среди студентов или определение текстов, подлежащих обсуждению на занятиях:

Распределение рефератов было выходом из положения, это не требовало от меня дополнительного времени, но занимало все занятия. С чтением тоже было не плохо, поскольку тексты я знал, и нужно было только определить, какой раздел сегодня следует обсуждать.

Иначе ведут себя работники, которые ориентированы не только на передачу знаний, но и на учебные эффекты. Они более склонны контролировать результаты обучения посредством контрольных работ, коллоквиумов или различных опросов:

Я выдумывала разные приемы для того, чтобы было интересно, стремилась либерализовать учебную ситуацию с тем, чтобы группа сама себя регулировала в вопросах о том, что и когда следует изучать, хотя потом вынуждена была вмешаться...

Независимо от избранной стратегии преподавания, новые преподаватели создают также форму самопрезентации на занятиях и способ управления интеракциями со студентами. Ввиду того что в начальный период преподавания работники в значительной мере разделяют познавательную перспективу своей прошлой группы отнесения, они оказываются ближе к студентам, чем к своим коллегам-преподавателям. Они стремятся подчеркнуть небольшую разницу в возрасте, общность интересов. Они чаще, чем их коллеги, вызывают в учебной аудитории дискуссии на темы, интересные молодежи. Вот один из таких примеров:

Войдя в зал, (преподаватель) подходит к письменному столу, снимает куртку, достает из рюкзака книги и газеты, улыбается и, глядя в сторону девушек, говорит о том, что скоро в Варшаву приезжает группа музыкантов, исполняющих рэп. Вы слышали об этом? Кто-то отвечает, что слышал, кто-то называет дату приезда, кто-то удивлен. Начинается дискуссия о доступности билетов, в разговор включается преподаватель: «Наверное, билетов уже нет, но можно попробовать так проскочить...»

Представление себя как близкого студентам часто выражается в стиле одежды, в прическе, аксессуарах (рюкзак, шапка), украшениях (серьга в носу или в ухе, что усиливает сходство со студентами). Важен также язык, используемый преподавателями в академической ситуации. Он скорее неформальный, непосредственный и заключающий обороты, характерные для молодежной культуры. Однако не только речевые обороты указывают на близость

к студентам. В высказываниях новых преподавателей сплошь и рядом звучит «мы» по отношению к себе и студентам. Но это «мы» редко включает коллег-преподавателей:

...дискуссия идет насчет зачета, встает вопрос: разве коллоквиум вообще необходим? Преподаватель отвечает: «Ну ведь его требуют они (движение головы в сторону преподавательской), они от него не откажутся»...

Такое «мы-обращение» постоянно присутствует в разговорах молодых преподавателей со студентами, оно касается учебного порядка, обычаев высшего учебного заведения, рассказов преподавателя о своих бывших педагогах:

Я тогда часто разговаривал со студентами о том, что изменилось в вузе, кто и какие ведет занятия, ведь многие из них преподавали и у меня, так что есть что вспомнить...

Посредством такого способа управления интеракцией со студентами и предъявления себя новые академические работники стремятся показать, что их ситуация сходна со студенческой, что неблагоприятные для последних обстоятельства (например, коллоквиум) производны от других преподавателей, а не от них. Такая стратегия самопрезентации характерна и для тех преподавателей, которые ориентируются на научную работу, когда они переводят ответственность за происходящее на своих коллег. Они стремятся установить контакт со студентами, помочь им в изучении предмета, сэкономить усилия. Преподаватели, ориентированные на педагогическую работу, также сближаются со студентами, однако они чаще берут на себя ответственность за те или иные события, например проведение коллоквиума.

Стратегии самопрезентации, направленные на установление контакта со студентами, поддерживаются лишь до **фиаско стратегии**, или ситуаций, в которых способ действий преподавателя приносит обратный желаемому результат. Это случается, когда, к примеру, докладчики не пришли на занятия или группа не подготовилась, что требует новой активности академического работника:

...ну и я попался с этой практикой (чтения рефератов), когда не пришли докладчики. Я не подготовился, а занятия-то вести надо. Я выкручивался как мог, и очень легко было заметить, что я не знаю, что сказать [...], вот была мне наука.

Может так случиться, что студенты станут использовать чувство близости с преподавателем для того, чтобы обмануть его, перестать относиться к занятиям всерьез, что, разумеется, вызывает его негодование:

Ну, я поняла, что из меня дурака делают, не приходят на лабораторные, не выполняют заданий...

Такие ситуации приводят к тому, что преподаватель признает существовавшую до сих пор стратегию неадекватной и лишенной желательных эффектов. Это ведет к **ревизии стратегии** и способа реализации преподавательской роли, побуждает к обращению за помощью к старшим коллегам. В результате происходит смена позиции преподавателя, которая становится более жесткой и требовательной, в особенности это проявляется тогда, когда академический работник чувствует себя использованным и/или обиженным студентами:

Ну, тогда я сказал себе: раз вы так, то и я так. Прекратились похвалы на занятиях, появились строгие требования, но теперь я думаю, что это им на пользу, они, наконец, стали учиться (улыбается).

В общем, смена стратегии проявляется в переходе от близости к отчуждению, демонстрации другого статуса и принадлежности к другой группе. Из словаря преподавателя исчезают молодежные термины, прекращается уподобление его студентам. В новой ситуации выражение «мы» означает уже группу педагогов. Часто изменяется и стиль одежды, вызывая теперь ассоциации с преподавателями. Общение формализуется, что не означает, конечно, неуважения к студентам.

Я по-прежнему шутила со студентами, но делала это из другой позиции, с некоторой дистанцией...

Ревизия стратегии требует от преподавателя нового внимания к исполняемой роли. При этом может произойти пересмотр отношения к роли в целом, повышение значения тех ее элементов, которые ранее были маргинализированы. Академические работники могут, например, открыть, что преподавание – любопытное занятие, или наоборот, что исследование очень важно для решения дидактических целей.

Новая стратегия внедряется в жизнь и корректируется под влиянием текущего опыта. В этот момент могут появиться контролеры

исполнения роли или другие преподаватели, в задачу которых входит оценка действий становящегося педагога. Это могут быть официально назначенные люди, следящие за ходом занятий, или лица, которых сам молодой преподаватель попросил о содействии. Контролеры роли стремятся обратить внимание неофита на групповые правила и способы адаптации педагогического поведения к организационному порядку. Академические работники, конечно же, учитывают критику, хотя воспринимают ее скорее как указания на правила, чем советы по преподаванию:

Были какие-то замечания [...], но оторванные от контекста, поскольку он не знал этой студенческой группы, ведь мало что можно вывести просто наблюдая. Ну, это были не конструктивные замечания, а общие, которые мне не интересны. Я думаю, что сам профессор был безмерно счастлив, приходя ко мне на занятия (улыбается).

Формально назначенные контролеры роли не придают этому поручению большого значения, что, конечно, снижает влияние их участия на становление молодого преподавателя. Совсем иначе обстоит дело в том случае, когда контролер приглашен академическим работником или им самим была предложена помощь. Тогда он стремится поделиться опытом, подсказывает конкретные практические решения трудных ситуаций. Влияние этих советов всегда существенно. Они воздействуют на концепцию роли преподавателя и на его карьерный рост в целом, способствуют компромиссу между групповыми нормами и индивидуальными видениями учебного порядка академическим работником:

Пришло время привести все в порядок [...], сделать выводы и определиться с будущим, решить, как можно учить, чтобы никто больше не цеплялся и самому было приятно.

Нелегко выработать способ самообучения, чтобы потом использовать его в учебной работе, чтобы он рождал желание учить...

Роль преподавателя, созданная в соответствии с принятой целостной концепцией, обеспечивает положительное течение карьеры, предотвращает конфликт между научным и педагогическим трудом. Она также делает преподавателя более независимым от оценок студентов. В начальный же период формирования академической роли студенты являются для него важным источником оценок его действий. Эти оценки он получает от них непосредственно

на занятиях, во время дежурств, причем не всегда в виде того или иного мнения, но и посредством их поведения:

Трудно было побудить их (студентов) к сотрудничеству, многие были совсем не заинтересованы в происходящем на занятиях [...] я видела, что что-то не так, но не понимала что...

Важным показателем отношения студентов может быть посещаемость, которая свидетельствует не только об отношении к изучаемому предмету, но и о признании преподавателя:

...с одной стороны, когда студенты не приходили, мне было спокойно на консультациях. Но тем не менее присутствовало странное чувство: ко всем приходят, [...] а к тебе нет. Хотя..., может быть это такой предмет [...], но может быть меня просто не взлюбили, хоть я и старался...

Другим источником оценок преподавателя является аттестация, введенная в ряде высших учебных заведений. Студенты, заполняя специальные опросники, оценивают своих преподавателей, а это впоследствии обсуждается на специальных собраниях соответствующих отделений институтов или кафедр. Молодые педагоги чувствительны к таким оценкам. Во-первых, данные опросов студентов учитываются при расчете дидактической нагрузки, вызывая опасения о возможных санкциях по стороны педагогического начальства, а во-вторых, являются источником самоидентификации и сравнения себя с другими работниками:

Эти оценки (плохие) прямо тебе говорят: ты «безнадёжная», ты «худшая» из всех.

Плохие оценки могут стимулировать ревизию действующей педагогической стратегии или вести преподавателя к поиску экспертов, способных содействовать концептуализации роли. Когда же концепция создана, тогда она защищена от оценок. Преподаватель не принимает близко к сердцу отрицательные мнения и реагирует на подобные замечания формально:

Ну, что я могу сказать (по поводу плохой оценки)? «Ну да, я стараюсь что изменить, может, иначе говорить...»

Более того, преподаватель часто придерживается собственной интерпретации аттестаций студентов, что не позволяет ему понять их оценки как результат собственных действий. Эти интерпретации – элемент наличного запаса знаний группы его отнесения,

содействующие выработке интерпретаций других членов педагогического сообщества:

Разговор двух преподавателей А и Б по итогам аттестации педагогов студентами:

А: Что ты принимаешь все так близко к сердцу?

Б: Ну, я не знаю, почему такие слабые оценки выставили нам студенты?

А: Так они пишут что попало, не думая.

А: Да, листы заполнены небрежно, лишь бы как.

Другая ситуация:

Преподаватель Z с оценочными картами в руке встречает в коридоре коллегу Y.

Z: Привет, уже отстрелялся?

Y: Да, наконец. А тебе еще предстоит?

Z: Ну. Но сегодня по короткой программе, надо дать студентам заполнить вот это (показывает конверт с картами).

Y: А ну да, я уже получила свое, мне, наверное, не простили опозданий (смеется).

Z: Но это же вообще нелепость, не более чем реакция на неудачный коллоквиум.

Y: Я уже перестала это воспринимать всерьез, разобравшись что почем. Я и так знаю, что они напишут (пауза). Я была у Новака, он мне кое-что оставил...

Преподаватель не принимает близко к сердцу отрицательные оценки студентов, поскольку, во-первых, не чувствует с их стороны угрозы своей позиции, а во-вторых, не интерпретирует эти оценки как относящиеся непосредственно к нему. Поддерживаемая другими коллегами концепция роли преподавателя нечувствительна к критике студентов и не склонна к изменениям.

ВЫВОДЫ

Роль преподавателя создается в ходе интеракции со студентами. Его действия могут быть интерпретированы в драматургических категориях. Проведение занятий есть выступление перед публикой (студентами). В начальный период роль преподавателя складывается при значительном влиянии студентов. Педагог, придя в аудиторию, осознает, что студенты (публика) пришли на занятия, а его

задача – исполнение роли. Для создания роли преподаватель использует сценографию, учебную аудиторию, обеспечивающие фиксацию внимания на нем (актере) зрителей. Кроме этого, он имеет весь необходимый набор аксессуаров, форм личного выражения, предоставляющих ему возможность завязывать контакт с публикой, отвечать на их ожидания способом, необходимым для создания роли (серьга в носу, молодежный сленг и т. п.). Первоначально педагог занимает по отношению к своей роли дистанцию [23]. Своей одеждой и поведением показывает, что не идентифицируется до конца с избранной ролью. Студенты применяют защитные практики [24] для поддержки такой интеракции, поскольку она позволяет им сохранять идентификации участников образовательных отношений, которые не могут существовать вне учебных занятий. Поэтому в ситуациях, способных дискредитировать исполнение роли преподавателя, например, когда он не подготовлен, студенты предпочитают скрывать свои наблюдения и сохранять статус-кво. Вместе со сменой концепции роли преподаватель изменяет набор аксессуаров, необходимых для производства эффектов. Более того, он подает сигналы студентам, свидетельствующие о том, что им следует также изменить тактику.

Обращение к драматургическому методу Гофмана имеет существенные ограничения. Во-первых, потому что создание роли преподавателя, управление ходом занятий и интеракцией со студентами в целом является интенциональным актом, вытекающим из сознательного целеполагания, в то время как анализ Гофмана апеллирует к невербальной экспрессии, главным образом в устном общении. Во-вторых, драматургический анализ относится к динамическим кратковременным ситуациям, а учебная ситуация более регулярна и менее чувствительна к смене репертуара экспрессивных средств.

Описание процесса создания роли преподавателя из драматургической перспективы представляется процедурой, обещающей хорошие возможности в понимании этого сложного исследовательского предмета.

7.3. ПРОЦЕСС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Рассмотренные ранее процессы становления преподавателя автор анализирует в двух измерениях. Первое связано с приобретением преподавательского склада ума и принятием соответствующих познавательных перспектив и интерпретаций, характерных для группы отнесения. Второе соотносится с приобретением практических

умений, способов управления взаимодействием с учеником, обеспечивающих реализацию роли. Однако процесс самостановления преподавателя был бы неполным, если бы индивид не идентифицировал себя как преподавателя. Поскольку преподавательское «мышление» вызывается прежде всего тем, что другие преподаватели отождествляют индивида с позицией преподавателя, а педагогические «действия» обусловлены восприятием их студентами в этом качестве, то для самого академического работника самым главным оказывается восприятие себя как преподавателя. Естественно, что перенос отнесения и процесс создания роли имеют решающее влияние на самовосприятие, однако самоидентификация выступает во многом самостоятельным учреждением, а не простой суммой двух упомянутых ранее эффектов.

Начало работы в высшем учебном заведении – новая ситуация для академического работника не только потому, что предполагает вхождение в новую группу, но также и потому, что требует от него смены социального статуса:

Я понял, наконец, что двадцать... ну не двадцать (смех), семнадцать лет был учеником и, наконец, перестал им быть!

Это любопытная ситуация, ты вдруг меняешь свое место и становишься преподавателем.

Это очень существенное изменение, касающееся почти всех сфер жизни индивида, эти изменения требуют новой интерпретации.

...дома с тобой уже не церемонятся, перестают заботиться, на работе новая нагрузка и задачи, которые не знаешь как решать, за все приходится платить – и так изо дня в день.

Большая часть ролей, с исполнением которых человек себя ранее идентифицировал, становится неактуальными и заменяется новыми. Эта смена – переход от студента к преподавателю – не происходит автоматически. Для молодых преподавателей приход на работу соотносится с окончанием периода молодости:

Это уже другая, зрелая жизнь, взрослая.

Первые каникулы во время работы были великолепны [...], но потом я резко постарел (смеется), мне как бы прибыло лет, я понял, что время игры миновало.

У тех лиц, которые остались в вузе после его окончания, шок взросления смягчается вследствие учебы в докторантуре. Позиция ученика в этом случае не исчезает полностью. Учеба в аспирантуре

трактуются как продолжение молодости, сохраняющей следы прежней идентификации. Другим способом сохранения указанного эффекта выступает продолжение учебы на других специализациях. Тогда индивид воспринимает себя ситуативно и соответственно так себя идентифицирует. Исполняя роль преподавателя, он осознает себя в этом статусе, в то время как на тех занятиях, где он учится, он воспринимает себя как студента. Приведем пример:

Преподаватель А. входит в комнату, в которой находится его коллега В.

А: Привет, ну как там? (смеется)

В: Как-то (смеется). А ты чего сегодня такой веселый?

А: С занятий вернулся.

В: У тебя что-нибудь есть сегодня?

А: Да, свои еще занятия, но я там сам учусь!

Комментарий: этот работник является студентом иной специализации.

Обретение новой идентичности, которая не была бы ситуативной, оказывается связанной с неполным принятием новой самотождественности. Она обусловлена как шоком взросления, так и необходимостью построить новое восприятие биографических изменений.

Я тогда понимал, что уже являюсь сотрудником учебного заведения, поскольку работаю в нем.

Между тем у начинающих преподавателей часто возникает состояние диффузной идентичности в связи с двойственностью, а иногда и тройственностью выполняемых им функций (научных, педагогических и организационных). Преподавателю сложно определить ту функцию, которая выступит базой для соорганизации других:

Как педагог я не могу получить исследовательский грант, никто не захочет брать меня в свой проект, поскольку преподаватель учит, а ученый исследует.

Я мог бы сказать, что являюсь ученым, так как много времени посвящаю исследованию и порой с трудом вспоминаю, что я к тому же еще и преподаватель.

Есть и еще один существенный повод для диффузии идентичности. Он произведен от дилеммы: идентифицировать себя с тем, что делаешь, или с тем, о чем думаешь. С другой стороны, однако, индивиду сложно игнорировать то, чем он занимается и что образует доминирующую активность его жизни. Диффузность идентичности

нового преподавателя также связана с необходимостью получения поддержки в новой группе и реакцией старой группы членства на новое самоопределение:

Это нехорошо, после месяца работы, бегать по преподавателям, учившим многие поколения студентов, и говорить им, что я такой же преподаватель, как они.

Мне немного хотелось быть выше моих прежних товарищей, как бы сказать им, что я преподаю там, где они когда-то учились.

Ситуация неопределенности ведет к тому, что преподаватель вначале отрицает новую идентичность, затем привыкает к ней и, наконец, постепенно ее принимает:

Можно сказать, что я как бы преподаватель (смеется), как бы, поскольку только начинаю, лишь...

Полному принятию нового самоопределения не способствует также и то, что самоидентификация связана с самооценкой, а она формируется на основе интерпретации поведения преподавателя иными лицами. Критические замечания руководства и коллег ведут к тому, что преподавателю сложно однозначно воспринимать себя в этом качестве:

Так как не умеешь учить, о чем тебе говорят на каждом шагу, то [...] трудно считать себя преподавателем.

Для самооценки и самоидентификации значима та информация, которую ученый получает из взаимодействия со студентами. Их мнение имеет очень большое значение для работника. Приведем пример:

Разговор двух научных сотрудниц А и В

А: Ну, как группа?

В: В порядке, но трудно при них ощущать себя преподавателем (смеется).

А: Почему?

В: Они меня раньше считали подружкой, и действительно, какая из меня преподавательница.

Еще одной проблемой является нежелание идентифицироваться с характерными для преподавателя действиями, и посредством этого неприятие его роли. Это может иметь место, например, в ситуации, когда преподаватель ставит студентам плохие отметки или не ставит зачет. Такая ситуация настолько проблематична, что часто

становится причиной внутриролевого конфликта (например, при выставлении отметки в соответствии с количеством баллов, набранных в тесте): «Сам был когда-то таким, что ж буду сразу ему вставлять?» В самооценках преподавателя присутствует тенденция восприятия своих действий из перспективы прошлого, и тем самым определяющих их как случайных, морально двусмысленных или не соответствующих роли педагога, так как они определяются с точки зрения студента (прошлой группы отнесения).

Иначе обстоит дело с преподавателями, которые имели опыт работы в другом месте. У них нет шока взросления, и группа студентов не близка прошлой группе их отнесения. Именно поэтому они не имеют больших моральных проблем, не рассматривают свои действия из студенческой перспективы. Диффузность идентификации в этом случае связана с недостаточностью педагогической компетентности или коротким временем преподавания. Сближают эти две описываемые группы проблемы с интеграцией научной и педагогической функций.

Описываемая до сих пор идентификация имеет демонстрационное измерение, в этом случае речь идет об идентификации себя с кем-то (или благодаря кому-то) иным. Эта идентификация интерпретировалась как фасад, который будучи принят, будет в значительной степени формировать отношение социального окружения к конкретному преподавателю. Но есть и другой аспект идентификации, не связанный с демонстративным аспектом и непосредственно связанный с отношением научного работника к самому себе. Анализируя свою биографию, человек ищет в ней протяженности, внеситуативные сущности, которые создают ощущение плотности в самовосприятии: «Ведь я что-то большее, чем моя работа, чем то, что я имею и что делаю». Так действует подлинное «я» данного лица, основание анализа согласованности или расхождения в идентификациях.

Эта работа плохо на меня влияет, я сам не свой, часто делаю что-то вопреки себе.

Чем более преподавателю удастся уловить разность между принимаемыми действиями и своей подлинной сущностью, тем больше он будет склонен определять свое поведение как профессию и использовать в процессе идентификации демонстративное измерение, а идентичность приобретет характеристики аутентичности.

То, что я делаю, дает мне огромное удовлетворение, я реализую свои идеалы и могу сказать, что являюсь собой во всем, что делаю.

Не каждый преподаватель достигает в своем самоопределении аутентичности (что может быть, например, связано с тем, что в своей карьере он делает основную ставку на исполнение научной роли). Однако для завершения процесса становления преподавателя необходима **кристаллизация идентичности**, в которой позиция преподавателя становится элементом самосознания и понимается человеком как форма выражения его личности.

ВЫВОДЫ

В этом разделе утверждалось, что завершение процесса становления преподавателя соотнобразует исключительно с аутентичной самоидентификацией. Это положение может привести читателя к дидактологической мысли о существовании склонности к обучению. Однако такая мысль ошибочна. В самоидентификации отсутствуют генетические или личностные предпосылки, она реализуется в действиях человека. Другими словами, для достижения кристаллизации идентичности преподаватель должен чувствовать, что то, что он делает (учит), и есть, собственно, то, что он хочет делать и к чему он пригоден. Это чувство не принадлежит изначально человеку, а приобретается в процессе интеракций. Академический работник чувствует, что преподавание является тем, что он хочет делать в том случае, если усвоит перспективу преподавательской группы отнесения. Педагог начинает чувствовать свою пригодность, если ему удастся создать целостную концепцию роли, если она становится предметом позитивных оценок, а также оказывается защищенной от негативных оценок. Следовательно, кристаллизация идентичности является результатом переноса отнесения и создания концепции роли. Этот результат возможен не сразу, а реализуется в виде постепенного перехода от **диффузности** роли к ее **освоению** и к **идентификации** с нею. На течение этих процессов оказывают влияние многочисленные факторы, которые будут проанализированы в последующей части изложения.

7.4. Значимый другой

На становление преподавателя существенное влияние оказывают другие личности, формирующие его позицию, направляющие его действия, определяющие сферу и способ их реализации. Такое влияние может приобретать разные формы, и, кроме этого,

преподаватель может иметь более чем одну личность, влияющую на его активность. В анализе выделены три типа значимых иных сообразно трем типам значимого влияния.

Первая группа – это **формально значимые другие**. В нее включены люди, которые имеют возможность регулировать действия преподавателя, контролировать выполнение им своих служебных обязательств. Мнение этих лиц оказывает значительное влияние на ход карьеры преподавателя.

Очень важна поддержка своего профессора, с ним можешь все, без него трудно. Если отношения не сложились, то не можешь ничего, никто тебя не опубликует, ты не защитишь диссертацию, не получишь исследовательского гранта.

Другим типом значимых других являются лица, влияющие на поведение преподавателя посредством оценок. Это, как правило, неформальное спонтанное влияние. Его сложно измерить и объективировать:

...бывало, дожидался, что скажет профессор, к его мнению я прислушивался.

В иных случаях влияние других может обнаруживаться не только в оценке прошлых действий, но также тех, которые только планируются:

Я чувствовал себя уверенней тогда, когда обсуждал что-то с доктором Новаком, он мне всегда что-нибудь советовал, подсказывал, как и что сделать, никогда не отказывал в помощи.

Третьим видом значимых других выступают легендарные ученые. Чаще всего это лица, с которыми новый преподаватель мог лично и не встречаться. В некоторых случаях это может быть человек к тому времени умерший. В этом случае речь идет не о регулировании тактического характера, а о стратегическом моделировании генеральной активности, связанной с исполнением роли. Такое влияние «символических» значимых других интерпретируется как наследуемые образцы или интеллектуальные и моральные авторитеты:

Профессор Ковальский всегда был для меня образцом, которому я старался подражать в своей работе. Он придавал смысл всему тому, за что брался.

Профессор Новак, по моему мнению, был мудрейшим поляком. Его взгляды были для меня определяющими.

Знание о значимых других этого типа обнаруживает себя в разных публикациях, биографиях, а также в устных историях из жизни знаменитых людей. Такие рассказы часто бытуют как анекдоты, относящиеся к разным жизненным ситуациям:

...и тогда я припомнил, что в такой ситуации говорил профессор Ковальский [...] это придало мне сил и успокоило.

Выбор символически значимого другого – дело сугубо индивидуальное, он в значительной мере связан с научным интересом, интеллектуальной ангажированностью преподавателя. Иногда «значимый другой» может относиться не столько к конкретным людям, сколько к целой группе, ее производственной культуре. Связь с символическим другим имеет артефактическую основу. Учебные аудитории и библиотеки, где работали знаменитости, общепризнанные награды, торжественные мероприятия или научные мемориальные конференции обеспечивают символическую функцию, оказывая воздействие на деятельность индивидов и групп. Чаще всего такая артефактичность связана факультетами, институтами или кафедрами, на которых значимый другой работает или работал:

Мы все здесь существуем под влиянием профессора Ковальского, это наш давний факультетский «дух».

Символически значимый иной становится «духом», когда его значение специально культивируется группой преподавателей. Тогда он становится примером для подражания не только сотрудников, но и студентов, выступая как пример человека, обладающего исключительными чертами. Его идеи, равно как и способ их передачи, влияют теперь не только на индивидуальный выбор, но и на интерактивные и организационные процессы, контексты становления преподавателя.

Ситуация, когда значимых других такого типа несколько, приводит к сегментации профессиональной реальности и приписыванию значимых других к конкретным производственным обстоятельствам, что не может не породить противоречивых влияний:

На мое научное развитие значительно повлиял профессор Новак, который определил мои научные горизонты, но преподавателем я стал благодаря Ковальскому, он буквально водил меня за руку и учил тому, как надо учить, за что я ему благодарен.

Если же, однако, возникает символически противоречивая ситуация, то преподаватель стремится предпринять такие действия, которые бы позволили избежать конфликта. Он обращается к метарегуляторам или уходит из ситуации (на больничный). Чаще всего в конфликтной ситуации он ориентируется на неформальные нормы, а не на символические обстоятельства.

ВЫВОДЫ

Человек в своей жизни может быть эмоционально привязанным к множеству лиц, а некоторые наиболее зависимые могут перенимать способы мировосприятия и дефинирования происходящих с ними событий. Между тем описанные в данном исследовании значимые другие не формируют полностью перспективу индивида, а лишь ту область ее функционирования, которая относится к исполнению роли преподавателя. В этой ситуации выделенная в исследовании категория ближе по смыслу к понятию *значимого другого для данной роли*, которую ввел Norman Denzin и которую он использовал для обозначения конкретных обстоятельств специфического контекста деятельности, в отличие от трансситуативного влияния, отпечатывающегося в целостной биографии индивида [10; 11].

Значимые иные для нового педагога – это прежде всего лица, связанные с ним по работе, представители группы отнесения [25; 26; 27; 28; 29; 30; 31], которые предоставляют ему образцы интерпретаций событий в профессиональной сфере, а также оценки, с помощью которых преподаватель корректирует свою работу.

Различение трех типов значимых других указывает как на сложность существующих в образовании отношений, так и на два аспекта значимости значимых других. Первый аспект связан с неформальными, неписанными правилами и подчинением ассистента авторитету профессора. Изучение этого аспекта возможно посредством открытых вопросов о том, чьи оценки для преподавателя наиболее значимы в его деятельности. Однако высказывания респондентов в этом случае показали бы только тех лиц, которые занимают в педагогической среде высокое положение и прежде всего администраторов. Эти фигуры могли бы скрывать тех значимых других, которые имеют неформальное влияние. Для их выявления более подходит нарративный метод и анализ источников влияния

на профессиональное поведение индивида. Конечно, может случиться так, что и декларативным и фактически значимым другим будет одно и то же лицо, но чаще всего фактически значимых лиц немного, хотя существует возможность их соединения с символическими другими.

Значимый другой не может быть отождествлен с группой отнесения, поскольку она необходима для определения генеральных познавательных перспектив, ограничения специфических способов интерпретации, характерных для данной группы преподавателей, в то время как значимый другой относится в большей степени к конкретным дефинициям, а также практическим способам определения групповой перспективы.

7.5. ПРАВИЛА

Отдельные действия преподавателей, способы реализации институциональных целей и организация работы в высшей школе в целом основываются на нормативных положениях, содержащих описание желательного и нежелательного поведения. Становление преподавателя и протекание каждого из трех обеспечивающих их процессов основывается на образце нормального, принимаемого как свой, который «снимает» перспективу группы и служит сохранению существующих основ.

Этот образец складывается не только из упорядоченных способов приобретения соответствующей компетентности новыми работниками, но также и из дефиниции ситуации, определяющей правила осуществления интеракций, действий в конкретных ситуациях, отбор целей и стратегий их достижения. Понимание этих правил новым преподавателем является условием соответствия его ожиданий и ожиданий, формулируемых социальным окружением. Для академического работника важно удерживать карту требований, адресуемых ему:

Когда начинаешь работу, то многого не знаешь [...], а надо знать, о чем идет речь, чего от тебя хотят, за что ты отвечаешь.

Прежде всего, новый педагог начинает знакомиться с формальными правилами, бытующими в учебном заведении для преподавателей данного статуса. Он узнает о принятых регулятивах и категоризирует их согласно критерию обязательности (нужно/не нужно) и возможности (можно/нельзя). Это упорядочение облегчает

приспособление к новой ситуации, в которой новому преподавателю предстоит действовать:

Сначала это касалось меня только в том, что я должен делать, то есть только моих рабочих обязательств, равно как и того, что я мог себе позволить, а что нет...

Мне было важно узнать какие-то правила, но я не знала, каким правилам подчиняться (смеется). Да, тогда я искала чего-нибудь такого, чтобы быть уверенной в том, что я не выпадаю за рамки, что я чего-то не сделала или сделала, но не должна была делать.

Информация, служащая пониманию и категоризации правил, функционирует главным образом устно, в разговорах с более опытными преподавателями. В случае недостаточности этой информации новый педагог обращается за разъяснениями к административным работникам за письменными указаниями:

Хотел быть уверенным, а не сожалеть о том, что не справился (со своими обязанностями).

Они могут также отказаться от дальнейшего уточнения правил и довериться более опытным работникам. В таком случае они чаще всего обнаруживают, что многие работают и не знают точно своих нормативных обязательств или используют ошибочные представления:

Никто ничего не знал и каждый удивлялся, что я этим интересуюсь, я представлялся им неким чудаком (смеется).

С этого момента новый преподаватель начинает исследовать официальные правила посредством действий, предпринимая активность и верифицируя ее в процессе исполнения. В этом случае «писаное слово» перестает существовать. Уставы, предписания и распоряжения учебных властей появляются в сознании академического работника, но посредством переговоров с коллегами:

Разговор опытного работника Z и молодого преподавателя Y по поводу работы в начавшемся семестре и зарплате:

Z: Какая у тебя нагрузка?

Y: Не знаю, может часов триста или четыреста.

Z: Откуда это известно, где записано?

Y: Где-то есть, может в министерстве где-то записано, не знаю.

Z: Но кто знает, если никто не знает (смеется)?

Y: (Смеется) Видимо, где-то есть, должно где-то быть.

Сначала новые преподаватели не очень доверяют устной информации, но затем, обнаружив ее значимость для других, начинают доверять уже самому способу получения информации. Это видно из того, что в случае сомнения в том или ином поступке они обращаются к своим знакомым из числа преподавателей. С течением времени этим каналом начинает поступать не только информация о правилах, но и информация о том, как следует к этим правилам относиться. Какие же тактики группировки информации используют новые педагоги? Важную информационную функцию выполняет их участие в повседневной жизни учебного заведения, наблюдение за поведением других преподавателей. Этим способом академический работник узнает о правилах взаимодействия, контактах с разностатусными людьми, формах полемики и групповых требованиях к индивиду в определенных ситуациях:

С адъюнктами можно говорить как хочешь, без ограничений, как и с ассистентами, но с профессором следует говорить только о высших вопросах, когда он сам хочет и не в коридоре.

Узнает также о том, как следует вести дискуссию с коллегами, и как должен выглядеть правильный спор:

(Говорит профессор) Обращение внимания на низшего (по научному статусу) будет трактовано как участие. Профессор с профессором в присутствии других не должны спорить. Это только повредит их авторитету. Но амбициозные доктора (усмехается) склонны к полемике и ее можно вести, но в границах научных правил.

В итоге новый педагог узнает также и об ожиданиях в отношении себя, например, в таких ситуациях:

Есть такое правило взаимности. Если он меня о чем-то попросил, то и мне не следует ему отказывать, это нас объединяет. Хотя, к сожалению, иногда это приходится делать и не раз, что вызывает напряжение, но этому никто не удивляется, так как это дело взаимное (смеется).

Освоение тех или иных правил позволяет новому работнику принимать участие в деятельности группы и всей организации, понимать социальные события в соответствии с **образцом их нормального течения**.

Информация, полученная путем собственных наблюдений посредством значимых иных, служит, однако, не только определению

правил, но и их интерпретации. Это касается прежде всего формальных правил, требующих практического выражения, т. е. представления в виде требований к действию. Тем самым преподаватель узнает особый вид правил, определяющих употребление официальных правил, учится их метарегулятивной интерпретации. Теперь его педагогическое поведение подчиняется новой интерпретации:

Ассистенты готовят экзаменационные вопросы, принимают вместо профессора экзамен, выставляют отметки, а он (профессор) только расписывается. Теоретически так быть не должно, но практически так было всегда, и никто на это не жаловался.

Каждое формальное требование, будучи редефинированным, перестает существовать в практике, хотя и остается в сознании деятелей. Оно неэффективно, если так или иначе не интерпретировано:

[...] мы имеем факсимиле профессора и принимаем зачет. Так проще и быстрее, в том числе и для студентов [...], хотя это не положено делать официально [...], но сотрудницы деканата принимают ведомости, понимая, что это всего лишь игра.

Метарегулятивная интерпретация является своего рода объяснением для педагога, как он должен относиться к определенным правилам, а также что делать, когда они нарушаются. Часто, если метаправила не известны работникам, они стремятся ориентироваться на своих коллег, которые нашлись в подобной ситуации и их реакция позволяет судить о возможной редефиниции:

Разговор преподавателей А, В и С по поводу отпуска:

А: Все, свободен.

В: А дежурство?

А: Но ведь летом нет студентов?

С: Но работа есть и дежурство есть (смеется).

А: Может просто не ходить?

С: Может.

В: Подождите, я слышал, что делают так: оставляют телефон и договариваются, на всякий случай, что вызовут, если понадобишься.

А: Да, это лучше, чем здесь сидеть.

Многие метаправила признаются участниками интеракций существенными, трактуются ими как значимые для сохранения порядка взаимодействия и поведения учебного коллектива.

Относится это, в частности, к нормам, регламентирующим нарушения устава:

Несомненно, что здесь (в учебном заведении) ситуация двусмысленных контактов со студентами, романы и флирт [...] официально не допускаются [...] но если уж так случилось, то это явное нарушение правила [...]. Много таких флиртов заканчивалось жеманством (смеется), такое у нас уже случалось.

Приобретение умения интерпретации правил считается личным делом каждого. Тем самым образцы нормального течения дел всегда обогащены метаправилами путем приспособления педагога к правилу либо посредством интерпретации правила.

ВЫВОДЫ

Правила, обуславливающие поведение преподавателей, выступают фактором их становления в профессии. Между тем академические работники не усваивают эти правила механически и неререфлексивно, просто подчиняясь действию внешних требований. Они чаще всего переопределяют эти требования. Метарегулятивная интерпретация выступает таким механизмом приспособления к групповым требованиям.

Усвоение очередных метаправил происходит путем «посвящения» в ресурс интерпретативных схем группы преподавателей и тесно связано с процессом перенесения преподавателем группового отнесения. Приспособление метарегулятивной интерпретации служит в свою очередь расширению поведенческого репертуара во взаимодействии со студентами и обогащению возможных и желательных дидактических действий, что влияет в целом на процесс создания целостной концепции роли. Самооценка и самоидентификация преподавателя связана с восприятием совпадения или несовпадения собственных действий и образцов нормального течения процесса.

7.6. КАРЬЕРА

Начало работы означает для преподавателя вхождение в организационную и внеорганизационную статусную структуру. Первая из них связана со многими функциями, которыми он может обладать в будущем в этой организации, речь идет о ролях административных,

исследовательских, преподавательских. Вторая соотнобразуется с достижениями в рамках данной научной дисциплины. Академический работник знакомится с существующей структурой и осуществляет первичную антиципацию карьеры, что означает представление себе собственного профессионального пути:

Четыре года докторат, хабитуляция, чего здесь ждать (смеется).

В сущности, преподаватель в определенной степени представлял себе некоторым образом собственную карьеру еще до поступления в вуз, что и определило его решение о поступлении на работу. Однако это представление можно определить скорее как **антиципирующее желание**, прогноз, базирующийся на схеме «если, то...».

Разговор студентов Z и Y о будущем:

Z: Хотел бы остаться в институте.

Y: Думаешь, это удастся?

Z: Но если (подч. автора) меня пропустит комиссия, то может получиться.

Другой пример:

Разговор студента A и выпускника B:

A: Ну, что решаешь делать дальше (смеется)?

B: Не знаю, если бы мне удалось получить докторантуру, то остался бы и дело бы пошло легче, а так сам не знаю, что делать.

Антиципирующее намерение является фантазированием карьеры, которая станет реальной при совпадении ряда условий. Первое предвидение карьеры возникает при подготовке к профессии (например, в докторантуре) и имеет плановый характер. Оно может быть определено как **антиципируемая задача**, смысл которой содержится в схеме «если..., то».

Возможно и быстрое достижение успеха, но чтобы его достичь, нужно много публиковаться, а также делать многое другое.

Подобное предвидение есть предвидение карьеры посредством ее планирования, определения условий, которые должно соблюсти и трактовать как реализационные цели. В этом случае карьера предстает как следствие позиции, достигнутой деятелем. Акцент тогда переносится на ответственность индивида за свою профессиональную жизнь. Очевидно, что мы имеем дело с двумя различными типами антиципации. Нельзя также думать, что первый тип

антиципации возникает только в ситуации непроблематичной и никогда больше не появляется. Введенное нами различие важно еще и потому, что молодые преподаватели склонны генерализировать неизменность целерациональной антиципации.

Антиципация карьеры преподавателем происходит многократно в течение его профессиональной жизни, при этом каждая новая ситуация отталкивается от более раннего представления профессиональной карьеры с учетом вероятных изменений:

Когда меня при... приняли в этот проект (международных исследований), то я подумал, что это приблизит мою хабилицацию...

Я не имел хороших публикаций и студентов, это мне было сказано открыто на аттестации преподавателей. И мне было интересно, насколько это повлияет на продление моего контракта.

При антиципации карьеры академический работник осуществляет также выбор наиболее благоприятного для него профессионального пути. Если человек в своем воображении руководствуется житейскими соображениями, то они отражаются в представлении желаемой карьеры:

Было бы лучше, если бы я как можно быстрее защитился, а затем жил спокойно и уверенно. Если выдержать это испытание, [...] то можно заняться преподаванием.

При плановой антиципации кроме благоприятного течения карьеры определяются также действия, которые будут способствовать реализации планов:

Хорошо бы выехать за границу, но это, скорее, через год, а пока я должен закончить исследование, поскольку потом с его результатами это будет сделать легче [...], поездку (за границу), несомненно, будет легче получить.

Тем самым, предвидя свое профессиональное развитие, преподаватель формирует свою перцепцию сложных профессиональных целей (дидактических и исследовательских), равно как и связей, которые возникают между ролями педагога и исследователя. Выявляются четыре типа таких представлений:

1. Бифуркация карьеры – дидактические и исследовательские функции взаимосвязаны и складываются воедино в академической карьере. С течением времени эти цели начинают различаться,

происходит специализация, требующая их согласования на базе одной из функций. В этом случае прогресс карьеры обеспечивается концентрацией на одной из функций в ущерб другой.

2. Связанность (когерентность) карьеры – восприятие двух указанных функций как неразделенных в течение всей работы. Понимание, что исследовательские функции не могут достичь высокого качества, если они не связаны с обучением, а те в свою очередь могут совершенствоваться на базе исследования. Тем самым течение карьеры предстает как взаимное ангажирование двух составляющих.

3. Сплетение карьеры – восприятие дидактических и исследовательских целей как различных в начале профессионального пути, когда сложность и множественность задач исключает возможность уравнивания обеих функций. Это означает необходимость того или иного предпочтения. Однако по мере реализации значимых целей возникает возможность ответа и на другие требования. В результате эти функции согласуются в единой карьере.

4. Различенность карьер – понимание, что преподавание и исследование столь различны, что их объединение в общее течение невозможно. Выбор одного из путей конечен.

Способ восприятия карьеры очень важен для процесса становления преподавателя. Это восприятие сказывается на характере реализации профессиональных функций, например маргинализации одной из них:

Я всегда был исследователем и, в принципе, со мной трудно разговаривать как с преподавателем, поскольку я себя им не ощущаю. Передаю научные знания, не учу.

В ситуации, когда академический работник воспринимает карьеру как соединенность функций в будущем, становление преподавателем может быть длительным, но все-таки возможным. В ситуации, когда базовая роль отводится исследовательской функции, а карьера в целом представляется как разделенность функций в будущем, академический работник, будучи ангажированным обучением, в начале карьеры становится, в сущности, преподавателем раньше, чем придет к принципиальному для него разделению профессиональных путей:

Всегда думал, что стану ученым с мировой славой. И так себя настраивал, настраивал, что аж стал преподавателем, но и ученым тоже (смеется). И сейчас уже что-то поздно менять.

Иначе бывает в случае выбора преподавательской роли в качестве ведущей. При восприятии двойственности или единства карьеры в будущем, фактический прогресс в структуре отношений может быть замедлен или существенно ограничен. Во многом это обусловлено парадоксом оценки его деятельности согласно научным критериям, в то время как его реальное функционирование подчиняется требованиям выполнения обязанностей преподавателя:

Я должен обязательно делать две вещи: приходить на занятия и быть на дежурствах. Этими обязанностями нельзя манкировать, поскольку можно вылететь.

Но одновременно его перспектива, получение званий, административный рост полностью зависят от научной деятельности.

Есть у нас такой принцип, как в Америке: «опубликуй или умри (publish or perish)». Если не печатаешься, то тебя как бы нет в научном мире, не существует в структуре, ты за пределами круга.

Принцип «опубликуй или умри» хорошо характеризует критерии, определяющие движение карьеры преподавателя, который принужден заниматься научной работой. Кроме этого, принципом выделения в академическом мире выступает культивирование исследований. Это означает прежде всего что работники стимулируются научно, публикуясь, участвуя в конференциях, исследовательских проектах, приобретая тем самым репутацию и общественное положение в академической среде. Но одновременно эта репутация и положение весьма специфичны. Оказывающиеся за пределами круга работники имеют проблемы:

[...] этих с «именем» всегда и везде публикуют, даже приглашают публиковаться, хотя могут писать только то же самое, только с другим названием [...], так же и с исследовательскими грантами.

Отметим, что повышение по службе в академическом мире сообразуется в основном с научной практикой. Лицо, которое избрало преподавание, маргинализирует себя тем самым в научной работе и имеет меньше возможностей для продвижения в структуре научных положений и титулов:

Я так занимался преподаванием, что полностью принял эту позицию, и понимаю, что это сейчас трудно изменить...

Однако четыре описанных выше типа карьер не являются неизменными. В ходе работы преподаватель может изменить способ

восприятия отношений преподавания и исследования, а также и принятую им роль:

Студенты многого требуют, понял я на собственной шкуре, и я убежден, что одного преподавания недостаточно. Надо иметь, что взять из практики, иметь новые научные данные. Иначе скоро почувствуешь, что ничего не знаешь.

Иногда он может заметить, что принятие двух ролей не приносит карьерного успеха, и изменить способ связи этих двух функций в будущем:

[...] я видел, что мне не удастся делать все одновременно. Я закончил на три года с творчеством на занятиях и дружбой со студентами, занялся хабитуализацией и ее завершил. И в настоящее время как готовый (научный работник) могу заниматься наукой и обучением, поскольку имею теперь магистрантов (смеется).

С каждым разом, когда ситуация требует верификации индивидуального подхода к карьере, возникает ее антиципация, целью которой выступает определение возможных изменений в ее течении.

ВЫВОДЫ

Восприятие карьеры влияет на течение процессов становления преподавателя. Автор подчеркивает, что речь идет не о статусной структуре, а об интерпретации ее работником, который модифицирует ее в соответствии с создаваемой ролью или самоидентификацией. С другой стороны, опыт реализации карьеры ведет к изменению подхода к исполнению роли и тем самым может способствовать дальнейшему восприятию и предвидению развития профессионального пути. Карьера не является чем-то внутренним индивида, не выступает объективным положением, детерминирующим его функционирование. Карьера активно строится работником, антиципируется и интерпретируется им, а объективные изменения во многом обусловлены изменением восприятия (себя и окружения) преподавателем. Статусы достигаются в результате разнообразных индивидуальных выборов, являются следствием предпринятых действий и тех значений, которые индивид им придает. Индивид определяет свою карьеру посредством собственной активности, осуществляя которую, он определяет и себя. Таким образом, карьера связывается с индивидуальной биографией.

При анализе карьеры выделились принципы деятельности, на которые индивид ориентируется при построении своей карьеры. Главный из них, так называемый принцип «двух П» (а именно: «опубликуйся или умри»), показывает значимость, придаваемую научной работе. Быть ценным студентами не имеет для работника никаких следствий, кроме личного самоудовлетворения.

Другой принцип, организующий научные приобретения, названный Р. Мертоном «эффектом св. Матиуша», относится к ситуации, когда научные достижения открывают возможности профессионального роста и, наоборот, когда неудачи в этом плане его блокируют. Это обстоятельство может привести к тому, что учебное заведение, обладающее хорошими научными возможностями, маргинализирует дидактические задачи, а вуз со скромными ресурсами в области исследований вынужден в основном заниматься преподаванием [32; 33; 34].

И именно эти обстоятельства, а не желание или нежелание академического работника, определяют его путь.

7.7. КОНТЕКСТ

В представляемом исследовании выделились конкретные условия, влияющие на течение процесса становления преподавателя. Речь идет об определенных социальных внешних обстоятельствах более широкого порядка, влияющих на факторы внутренних отношений более низких уровней. Следы этого влияния обнаруживают себя в учебных интеракциях, что показывают элементы контекста, от которых зависит становление преподавателя.

1. Международный уровень. Высшее образование в течение последних пятидесяти лет переживает определенную трансформацию, переходя от элитарной модели, построенной на близкой связи между преподавателем и студентом, к модели массового обучения, ориентированной на передачу утилитарно-технических знаний, необходимых для адаптации учащихся к происходящим цивилизационным изменениям. Модель массового и универсального обучения существенно изменила саму суть образования, которое превратилось в рыночный конкурирующий продукт:

Сейчас часть сотрудников нашей кафедры занимается в основном исследованиями, а другая часть – преподаванием. Потом они меняются местами, и это оказывается довольно эффективным...

Я думаю, что так происходит в значительной мере и в западном, и мировом высшем образовании, [...] рыночные отношения, конкуренция, наука и исследования на продажу...

2. Внутригосударственный уровень. В Польше преобладает массовая модель с некоторыми специфическими чертами, где знания ориентированы на потребности «рынка образования» с соответствующей этой задаче дидактикой. Но в то же время профессиональное развитие преподавателей оказывается возможным лишь в случае участия педагога в научных исследованиях. Исследование трактуется как главная задача, а преподавание в него интегрируется:

Деньги я получаю за преподавание, от него не продохнуть, нет того дня, когда я не должен был проводить занятия.

Кадры польских высших учебных заведений в значительной степени формируются из лиц, объединенных средой обучения. Обмен преподавателями между различными учебными заведениями незначительный:

В нашей стране так: где закончил учебу, там и работу закончил.

3. Организационно-институциональный уровень. Учебные заведения в Польше имеют такую внутреннюю структуру, которая ориентирована как на выполнение дидактических задач, так и на научные цели. Однако существует разница между «богатыми» и «бедными» вузами, первые из которых могут позволить себе и исследования, и дидактику, а вторые главным образом дидактику. Это обстоятельство приводит к тому, что на практике роли педагога и исследователя часто разделяются уже на институциональном уровне:

У нас главное – это исследования, и большая часть персонала – ученые.

4. Внутриорганизационный уровень. Профиль учебного заведения (технический или гуманитарный), величина и форма собственности (государственная или частная), престиж школы (научной или педагогической), заинтересованность данным направлением обучения абитуриентами (отражающаяся в количестве желающих обучаться, а в дальнейшем – в количестве студентов), все это интегрируется в целях организации, направлениях ее деятельности (обучении или исследовании), перспективах развития

профессиональных карьер сотрудников. Они в свою очередь проявляются в организационной культуре, артефактах, сложной символике, формирующей запросы сотрудников, иерархии ценностей, которые в значительной степени определяют контуры предпринимаемых академическим сообществом действий. Организационная культура, господствующая в данном вузе, определяет также способы интеграции новых работников, способы предпринимаемых ими действий, которые они осуществляют, чтобы быть принятыми сообществом. Направленность учебного заведения очерчивает и отношения сотрудников и студентов. И хотя ориентация на исследования маргинализирует дидактическую работу, тем не менее в вузах, ведущих научные исследования, академические работники оказываются более открытыми к контактам со студентами:

Благодаря совместным поездкам [...] можно узнать студентов в иных ситуациях, и они могут также лучше узнать нас, причем не только со стороны зачетов и экзаменов [...], это помогает наладить контакт.

Парадоксален тот факт, что в учебных заведениях, ориентированных дидактически, т. е. на перманентные контакты сотрудников со студентами, их отношения, как правило, носят формальный и отчужденный характер.

5. Уровень группы. Базовые познавательные перспективы преподавательской группы во многом формируются организационной культурой, которая их одновременно и формирует, и поддерживает.

Незначительная межвузовская мобильность преподавателей приводит к значительному единству взглядов педагогов, работающих в одном вузе. Преподаватели, которые сами закончили данное учебное заведение, имеют в отношении его порядков общие интерпретационные схемы. Тем самым перенос отношения у них происходит значительно быстрее:

Когда я начинала, то знала здесь уже многих, хорошо их понимала, было легко адаптироваться.

6. Уровень интеракции. Интеракция преподавателей между собой важна, однако их взаимодействие со студентами еще важнее. Создание преподавательской роли происходит в соотношении с ролью студента (одна без другой не существует). Как нам представляется, пишет автор работы, важен не столько тип отношения между преподавателем и студентом, сколько согласованность дефиниции

роли преподавателя между ними. Другими словами, если студенты считают, что справедливый преподаватель – это строгий преподаватель, то сотрудник, ведущий себя строгим образом, имеет больше шансов быть признанным ими в качестве преподавателя. В этом случае не особенности интеракции, а представление роли партнера имеет решающее значение для процесса становления преподавателя. Часто недостаток официальности и дистанции в контактах со студентами может замедлить процесс становления преподавателя, поскольку именно студенты определяют черты, конституируемые в качестве черт преподавателя.

Другим аспектом интеракции между студентами и преподавателем является возрастающая анонимность взаимодействия, обусловленная массовизацией образования. Контакты со студентами теперь отличаются мимолетностью, существенным становится не то, перед кем педагог исполняет свою роль, а то, как он ее играет. В практике это приводит не к повышению многообразия передачи знаний, а к их ритуализации:

...так получается, что если бы занимался каждым студентом, то вообще бы на работе ночевал. Необходимо тут поработать, чтобы после пяти–десяти лет понять, что не имеет значения, к кому обращаешься... так делают все.

8. Процесс становления преподавателя – диахронический подход.

Более полное представление процесса становления преподавателя предполагает его реконструкцию во временном измерении, т. е. обнаружение различных темпоральных зависимостей.

Фаза 1 – Подготовка

О начале процесса самостановления преподавателя можно говорить уже в тот момент, когда работником осуществляется антиципация карьеры и следствий такого рода выбора. Антиципирующее действие, таким образом, есть элемент его профессионального поведения, понимаемого как взаимодействие работника и его социального окружения. Это взаимодействие опирается в первую очередь на поиск информации о формальных условиях поступления на работу (сроки подачи документов, необходимые свидетельства и т. п.), а также информации о неформальных условиях, учитываемых при отборе кандидатов (например, предпочтении кадровой комиссией определенного рода публикаций или научных интересов). Обобщая

полученную информацию, человек узнает о конечных критериях, которым следует соответствовать, чтобы стать кандидатом на желаемую должность и увеличить свои шансы на поступление на работу (в докторантуру).

Необходимую информацию претендент на должность получает как из официальных источников, так и из неофициальных, общаясь с сотрудниками вуза. В случае, когда претендент на должность является студентом, решившим остаться работать в учебном заведении, большое значение имеет его контакт с преподавателями. В этой роли часто выступает куратор индивидуальной программы студента, хоть и не всегда. Выбор адресата обращения студентом не является случайным. Студент выбирает лицо, которое предоставит ему убедительную и достоверную информацию (тем самым минимизируя ошибку), при этом он рассчитывает на помощь этого лица в достижении цели. Не всегда, однако, это бывает одно и то же лицо, но оно, по мнению студентов, должно быть интегрировано в структуру учебного заведения. Чем выше место, занимаемое этим лицом в академической иерархии, тем больше надежд на то, что оно окажет влияние на решение кадровой комиссии.

Несколько иначе развивается ситуация, когда кандидатом на рабочее место выступает человек, который не был студентом данного учебного заведения. В этом случае информация поступает в основном из официальных источников, дополняясь сведениями, полученными кандидатом из неформальных достоверных источников (знакомых студентов данного учебного заведения и пр.). И хотя возможен также контакт с преподавателями вуза, тем не менее он не позволяет в должной мере ознакомиться с дефиницией ситуации в учебном заведении, создаваемой ее персоналом.

Переломным моментом описываемой фазы поступления на работу является верификация кандидата, которая чаще всего состоит из двух этапов: во-первых, действий лица, хлопчущего о принятии кандидата на работу, во-вторых, действий самого кандидата. Последний стремится представить себя с наилучшей стороны, подбирая доказательства своей исключительности и пригодности для данного учебного заведения. Он демонстрирует готовность приспособления к правилам организации и знакомство с этими правилами. В этом действии обнаруживают себя результаты его сотрудничества со значимым другим, который и дальше в случае успеха будет ему содействовать.

Фаза 2 – Проектирование стратегии

Получив работу, новый сотрудник начинает знакомство с новым местом своей деятельности. В случае если работник не был студентом этого учебного заведения, он начинает знакомство с освоения территории и установления контактов с лицами, с которыми должен будет сотрудничать. Для бывшего студента это уже решенные задачи, и он занят тем, что учится воспринимать знакомые объекты из новой перспективы. Новый работник осваивает интерактивные события, которые могут быть для него как новыми в принципе, так и интерпретативно новыми. Знакомство с новыми обстоятельствами определит направление дальнейших поисков, призванных ответить на вопросы о неформальных аспектах достижения целей, отношениях между отдельными людьми, правилах, господствующих в данном учебном заведении.

Академический работник узнает также о требованиях к своей работе и ориентируется в отношении дидактических целей. Именно здесь происходит первичная ориентация на ценности преподавания или исследования. Эта ориентация приводит к особой группировке профессиональных целей и новой их компоновке в контексте карьеры.

Часто случается так, что работник не может определиться с тем, какая из ролевых функций будет для него ведущей. В этом случае его время и усилия затрачиваются в обоих направлениях равномерно. Однако основная его активность распространяется в направлении изучения характеристик его окружения, того, что принято именовать организационной культурой.

Знание о широко понятом социальном окружении существенно, поскольку облегчает академическому работнику не только поиск своего места в учебном заведении, но и в жизни. Здесь происходит его самоидентификация в связи с новой точкой соотнесения, формируемой работой. Потребность в самоидентификации может иметь два следствия. С одной стороны, в актах самоидентификации академический работник может использовать формальные характеристики (являюсь преподавателем, являюсь ученым). Но такое жесткое самоопределение может привести к противоречиям в социальных реакциях, вследствие чего возникает двойственность идентификации. Эта ситуация актуализирует поиски значимого другого, который способен облегчить принятие решения о ролевом выборе академическим работником.

Важным моментом адаптации нового работника является усвоение им правил функционирования организации. Частично он узнает об этом из формальных и неформальных источников, но основное знание возникает посредством его участия в реальной работе учебного заведения. Будучи участником различных ритуалов, неофит осваивает способы коммуникации и профессиональной деятельности и тем самым реконструирует образ нормативной для данной группы формы активности.

Ознакомившись с основными правилами реализации роли преподавателя, новый работник приступает к установлению контактов со студентами. Для него это имеет не только практическое, но и личное значение. Без этих связей ему очень сложно осуществить необходимый для становления преподавателя перенос отношения. К тому же со студентами молодой преподаватель чувствует себя уверенней и безопасней, чем со старшими коллегами.

Фаза 3 – Фиаско стратегии и кризис

Промежуточное положение между принадлежностью к группе преподавателей и группе студентов имеет свои негативные эффекты. Он может совершать ошибки в определении ситуации, пытаясь, например, акцентировать принадлежность к студентам, в то время как они считают его «одним из тех». Обратным моментом может оказаться квалификация его педагогического поведения как «предательства» (когда студенты не подготовились, или просто срывают занятие).

Чувствуя себя использованным и обманутым студентами и ощущая фиаско избранной стратегии, академический работник оказывается в ситуации кризиса идентификации. Если его самооценка резко снижается (испорченные отношения со студентами) и он не получает поддержки со стороны коллег, то становление академического работника как преподавателя оказывается под вопросом.

В такие моменты возникает новая антиципация карьеры, которая может привести к отказу от роли преподавателя. Новый выбор в значительной мере обусловлен характером отношений с коллегами, и ранее формальные отношения с ними могут приобрести статус живого участия. В таких случаях говорят о том, что настоящий друг познается в беде.

Отказ от работы преподавателем прерывает процесс профессионального роста в этом качестве. Сотрудник вуза может

переориентироваться на роль исследователя. Зато решение работника о преодолении промежуточного положения позволяет перейти к следующей фазе.

Фаза 4 – Переоценка

Академический работник осознает, что ценности и образцы действий, с которыми он был связан до сих пор, в значительной степени уже неактуальны. Это побуждает его к переопределению ситуации. Одновременно его опыт профессионального общения и взаимодействия со значимыми другими приводит его к открытию метаправил, восприятие и усвоение которых в значительной степени приближает его к видению, характерному для группы преподавателей.

Постигая групповые правила и интерпретации, молодой преподаватель принимает новые ценности и схемы профессиональной группы членства. При этом он все меньше придает значение оценкам студентов, по отношению к которым у него появляется дистанция. Все это является результатом переоценки стратегии реализации своей роли. Следствием этих изменений может стать изменение перцепции карьеры в целом, в том числе и понимания того, что усиление позиции преподавателя связано с развитием его научной компетентности. Осуществляя антиципацию своей карьеры, он ставит новые цели и определяет спектр действий, которые этим целям служат.

Изменения происходят и в том способе, каким коллеги воспринимают нового работника. Они видят в его поведении черты, родственные своим биографиям, переживаниям, процессу их профессионального становления. Они начинают воспринимать его как члена своей группы. Это обстоятельство способствует скорейшему самоопределению нового педагога. Фаза ревизии стратегии заканчивается выработкой новой стратегии действия, которая теперь должна быть проверена практически.

Фаза 5 – Стабилизация и кристаллизация

Новый подход к обучению должен быть проверен под углом зрения его соответствия нормативным образцам и интерактивному потенциалу.

Если эффекты хуже ожидаемых либо оказывается, что они не согласуются с нормативными (а метаправил, нивелирующих

несоответствия, не существует), то новый работник чаще всего возвращается на предыдущую фазу, в очередной раз анализируя основания своего поведения.

Если же эффекты оказываются позитивными, в смысле подтверждения статуса преподавателя студентами, то они принимаются позитивно и самим преподавателем. Это может быть положительным моментом в том случае, когда академический работник уже обладает большей частью информации, касающейся правил, на которые опирается прогресс карьеры. Обладатель этого знания имеет шанс создать целостную концепцию роли и, следовательно, возможность реализации профессиональных обязанностей при сохранении гармонии в личном развитии.

Получение подтверждения своего статуса от коллег и студентов способствует переходу от демонстративной идентификации к аутентичной. В контактах с коллегами интерпретативные успехи молодого преподавателя свидетельствуют о его способности соблюдать правило взаимозаменяемости профессиональной перспективы.

Тем самым группа преподавателей, с которой он делит запас подручных знаний и базовые ценности, а также создает новые метаправила, становится его группой отнесения. В тот момент, когда он достигает пункта кристаллизации идентификации, процесс становления преподавателя завершается. Он начинает быть преподавателем, а это уже предмет другого исследования.

9. ИТОГОВЫЕ ВЫВОДЫ

Становление преподавателя – это процесс, не зависящий от содержания профессионального и специального знания. Само только усовершенствование педагогических умений не решает задачи становления вузовского преподавателя.

Прежде всего, становящемуся преподавателю необходимо разделить познавательную перспективу с его профессиональной группой. Быть преподавателем означает смотреть на мир глазами преподавателя, воспринимать и интерпретировать события способом, близким остальным членам группы, использовать бытующие в группе дефиниции ситуации и соотносить с ними индивидуальные восприятия. Кроме этого, молодому преподавателю необходимо овладеть концепцией роли, вырабатываемой в различных интеракциях, в том числе и со студентами, но, что важнее всего, ему необходимо научиться

корректировать индивидуальные цели и действия в соответствии с групповыми формальными и неформальными ожиданиями. Не менее важна в процессе становления и идентификация себя как преподавателя, которая вначале всегда демонстративна, однако со временем становится элементом целостной аутоконцепции человека, неотъемлемой частью его самосознания и личной идентичности.

В целом становление преподавателя представляет собой синергию трех описанных процессов: принятия групповой перспективы, овладения ролью и самоидентификации. Сложность взаимных связей и разнородность элементов контекста приводит к тому, что не возникает двух идентичных процессов становления преподавателя, равно как нет и двух одинаковых преподавателей. Однако, несмотря на различия в индивидуальном опыте, разность организационных и ситуационных условий, можно указать на процессы, имеющие общий характер. Преподавателем «становятся» посредством восприятия и определения себя, дефиниции и постижения себя с помощью социального окружения, состоящего главным образом из коллег и студентов. Вследствие этого его роль не существует без отношения с другими ролями.

Временные рамки становления преподавателя сложно точно определить, хотя в общем можно сказать, что это происходит в течение первого года работы, однако его перспектива зависит не только от стажа. Происходит так, что динамика карьеры академического работника связана в большей степени с научными достижениями преподавателя, чем с его педагогической деятельностью.

Вместе с тем даже разделение познавательной перспективы с другими работниками или создание такой концепции роли, которая гарантирует индивиду возможность достижения целей, оказывается недостаточной с точки зрения становления преподавателя. Для этого мало получения ученых степеней и участия в делах научного сообщества.

Становление преподавателя связано с развитием индивидуальной идентичности, а она возникает только в процессе интеракции, с участием в новой группе членства и отделением себя от старой. Только в тот момент, когда академический работник станет понимать других преподавателей, будет действовать принятыми ими способами, ощущать себя в согласии с ними, тогда он станет, наконец, преподавателем. Тогда он научится отличать «своих» от «чужих», подтверждая тем самым собственную идентичность, воспринимать и чувствовать себя преподавателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Benoliel J. Q.* Grounded Theory and Nursing Knowledge // *Qualitative Health Research*. 1996. Vol. 6. P. 406–428.
2. *Berger P., Luckmann T.* *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa : PIW, 1983.
3. *Blumer H.* *Society as Symbolic Interaction* // *Human Behavior and Social Processes* / red. A.M. Rose. Boston : Houghton Mifflin Company, 1962. S. 179–192.
4. *Blumer H.* What is wrong with social theory? // *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19. P. 3–10.
5. *Charmaz K.* *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks ; CA : Sage, 2006.
6. *Charmaz K.* *Discovering Chronic Illnes Using Grounded Theory* // *Social Science and Medicine*. 1990. Vol. 30. P. 1161–1172.
7. *Charmaz K.* *Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research* // *Handbook of Qualitative Research* / red.: N. Denzin, Y. Lincoln. Third edition. London : Sage, 2005. S. 507–535.
8. *Charmaz K.* *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods* // *Handbook of Qualitative Research* / red.: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. 2nd edition. Thousand Oaks : Sage, 2000. P. 509–535.
9. *Charmaz K.* *The Handbook of Grounded Theory* / red. A. Bryant. Thousand Oaks ; CA : Sage, 2007.
10. *Denzin N. K.* *Handbook of Qualitative Research* / red. Y. S. Lincoln. Thousand Oaks : Sage, 1994.
11. *Denzin N. K.* *Handbook of Qualitative Research* / red. Y. S. Lincoln. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 2000.
12. *Glaser B.* *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1992.
13. *Glaser B.* *Constructivist Grounded Theory? [Electronic resource]* : *Forum Qualitative Social research*. 2002. Vol. 3, № 3. Mode of access: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>. Date of access: 04.01.2006.
14. *Glaser B.* *Doing Formal Grounded Theory: A Proposal*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2006.
15. *Glaser B.* *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1998.
16. *Glaser B., Holton J.* *Remodeling Grounded Theory* // *The Grounded Theory Review*. 2004. Vol. 4, № 1. P. 87–112.
17. *Glaser B.* *Status Passage. A Formal Theory*. Chicago : Aldine, 1971.
18. *Glaser B., Strauss A.* *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine, 1967.
19. *Glaser B.* *The Grounded Theory Perspective II: Desrciption’s Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2003.
20. *Glaser B.* *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2005.

21. *Glaser B.* The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrast with Description. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2001.
22. *Glaser B.* Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1978.
23. *Goffman E.* Człowiek w teatrze życia codziennego. Warszawa : PIW, 1981.
24. *Goffman E.* The Presentation of Self to Others // Symbolic Interaction a reader in social psychology / red.: J. G. Manis, B. N. Meltzer. 2nd edition. Boston : Allyn & Bacon Inc., 1972.
25. *Konecki K. T.* Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury // Przegląd Socjologiczny. 2005a. Vol. 4. P. 267–282.
26. *Konecki K. T.* Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno - symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych. Warszawa : Scholar, 2005.
27. *Konecki K. T.* Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego // Przegląd Socjologii Jakościowej, Monografie. 2007. T. 3, № 1.
28. *Konecki K. T.* Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana. Warszawa : PWN, 2000.
29. *Konecki K. T.* Techniczne i paradygmatyczne kryteria podziału badań ilościowych i jakościowych w naukach społecznych // Przegląd Socjologiczny. – 1993. Vol. XL, № 2. P. 173–178.
30. *Konecki K. T.* The methodology of grounded theory in the research of the situation of work // Polish Sociological Bulletin. 1989. Vol. 2. P. 59–74.
31. *Konecki K. T.* Time in the recruiting Search Process by Headhunting Companies // Grounded Theory in Practice / A. Strauss, J. Corbin. Thousands Oaks : Sage, 1997. P. 131–145.
32. *Merton R.* Social Theory and Social Structure. Glencoe : Free Press, 1957.
33. *Merton R.* The Matthew Effect in Science. Science. 1968. Vol. 159. P. 56–63.
34. *Merton R.* The Thomas Theorem and The Matthew Effect. Social Forces. 1995. Vol. 74. P. 379–422.
35. *Schutz A.* Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania / A. Schutz // Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej / red. E. Mokrzycki. Warszawa : PIW, 1984. S. 137–193.
36. *Strauss A. L., Corbin J.* Basics of Qualitative Research. London : Sage, 1990.
37. *Strauss A. L., Corbin J.* Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Second edition. Thousand Oaks ; CA : Sage, 1998.
38. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory in Practice. Thousands Oaks: Sage, 1997.
39. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory Methodology. An Overview / A. L. Strauss, J. Corbin // Handbook of Qualitative Research / N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks : Sage, 1994. P. 273–285.
40. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria // Qualitative Sociology. 1990a. Vol.13, № 1. P. 3–21.
41. *Znanięcki F.* Wstęp do Socjologii. Wyd. 2. Warszawa : PWN, 1988.
42. *Znanięcki F.* Socjologia Wychowania. Warszawa : PWN, 1988.

НАРРАТИВ В ШКОЛЕ¹⁰¹

Клус-Станьска Дорота

С определенного времени в социальных исследованиях зародилась мысль о том, что люди, размышляя о действительности, создают на эту тему «истории». Пытаясь таким способом понимать мир, в частности социальный, они помещают в него интенциональность как важнейший атрибут человеческого существования. Наряду с оперированием научными понятиями, которые также делают возможным понимание действительности, рассказ – или, иначе, нарратив – оказывается важным способом мышления и создания знаний о мире. Определение нарратива как способа проявления познавательной активности человека открыло интересные перспективы для анализа образовательных событий как в отношении знаний и поведения учителя, так и процессов обучения учеников. В связи с этим авторы концепции подготовки учителей обращают внимание на их личные педагогические концепции, показывая посредством различных исследований, что апелляция к нарративу на уроке значительно более эффективна, чем обращение в процессе профессиональной подготовки к академическим теориям [19; 24; 25; 45]. Осознание значения нарративного понимания мира позволило отказаться от бытующего способа исследования мышления учителя о школе и собственном обучении, а также по-новому взглянуть на формы обучения, которым в основном подвергались ученики.

Во-первых, получил свое объяснение разрыв, который обнаруживался между академическими знаниями учителей, демонстрируемыми ими на экзаменах, и их реальным поведением в школе. Оказалось, что способ понимания учителем школьных событий и собственной роли в них имеет нарративный характер, т. е. характер лично создаваемой истории, а не почерпнут из теоретически-понятийных учебников, и непосредственно влияет на то, что он делает в классе и как понимает происходящее в нем. Во-вторых, выяснилось, что дидактические процессы, направленные на ученика, в значительной мере преобразуются в нарративе.

¹⁰¹ *Klus-Stańska, D.* Narracje w szkole // Narracja jako sposób rozumienia świata / pod red. J. Trzebińskiego. Gdańsk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. S. 189–220.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

Чем больше обучение напоминает игру с синтаксисом и внутренней логикой нарратива, и чем более оно апеллирует к конструированию истории и рефлексии над ее содержанием, тем легче поддается ментальному освоению школьное знание и проще его использование за стенами школы.

Презентируемый раздел состоит из нескольких частей. В первом кратко освещены те элементы психологической мысли, посвященные нарративу, которые являются ключевыми для анализа образовательной реальности. Этот обзор будет иметь сокращенный характер с учетом возможности привлечения знаний нарративной проблематики, представленных благодаря текстам Е. Тжебиньского, помещенным в этой книге. Во второй части демонстрируются возможности применения нарратива на уроке как способа прояснения и интерпретации значений, который приближает мышление ученика к нарративным формам, образуя посредством этого структуры знаний менее схоластичные и ориентированные на применение за рамками школы. Часть третья завершает анализ места ученического нарратива в школе и вероятных следствий такой его локализации. Далее излагаются некоторые перспективы изучения и подготовки учителей, связанные с использованием нарративных форм мышления и знания. Завершающий раздел посвящен образу образования, который появляется в связи с осмыслением роли нарратива в человеческом мышлении.

Целям отслеживания возможных способов нахождения нарративу должного места в разнообразных учебных отношениях будут служить примеры из области собственных исследований автора моделей обучения в польских школах, а также опыта интенциональной модификации обучения, предпринятой группой учителей в Авторской начальной школе «Жак» в Ольштыне¹⁰².

¹⁰² Авторская начальная школа «Жак» (АНШ) была основана мною в 1994 г. В ней была осуществлена попытка отказа от модели образовательной трансмиссии, основанной на диктате готового и определенного заранее знания, понятий, как единственной в обучении правомочной формы, максимально приближенной к природе приписывания значений. Краткая информация по теме АНШ «Жак» находится в приложении. Более глубокий анализ школы, построенной на материале отказа от трансмиссии понятий, а также обучения, способствующего конструированию значений, представлен в работе: Д. Клус-Станьска. Конструирование знаний в школе [21].

НАРРАТИВ КАК ТИП МЫШЛЕНИЯ И ЗНАНИЙ

Долгое время в психологии было принято такое понимание, которое полагало в основу изучения индивида идею отражения реальности. Получение знаний имело также репродуктивный характер, о реальности же судили как о том, что дает себя «отзеркалить», а объективность и истинность этого отражения свидетельствовали о качестве собранных данных. Процессы учения в основном сводились к процессам запоминания [5; 165].

Обращение к нарративу как типу мышления стало возможным тогда, когда произошло изменение в основах психологических воззрений по вопросам природы знания и процессов понимания. Это изменение связано с утверждением того, что понимание имеет конструктивный, а не репродуктивный характер, как это было принято ранее [29]. Сегодня считается, что поступающие данные активно реорганизуются индивидом сквозь призму его прежних знаний, направленностей, стремлений и интенций. Или, другими словами, реальность не является отражением, а выступает продуктом конструирования и многократного реконструирования сознанием индивида.

Bruner в своей работе «Реальное сознание, возможные миры» (Actual Minds, Possible Worlds) различил: «[...] два типа познавательного функционирования, два типа мышления, каждый из которых представляет характерный способ упорядочивания опыта, конструирования реальности [3]. Оба они (комплиментарны), не редуцируемы друг к другу» [3, 11]. Речь идет о парадигматическом типе (paradigmatic mode of thought) и нарративном (narrative mode of thought). Парадигматический тип называется также логико-научным. Свое идеальное воплощение последний находит в математике, основывающейся на категоризации, концептуализации и точности процедур [3; 12]. Нарратив, следовательно, является единственным способом человеческого понимания. Он же, – как пишет Тжебиньский, – выступает естественным и конечным средством понимания жизни там, где «Люди ... стремятся к созданию историй потока окружающих их событий» [41]. Нарратив организует значения, которые мы приписываем реальности, в категориях человеческих действий, препятствий на пути их реализации, успехов или поражений в их преодолении [3; 20; 33]. В своей работе «Культура и образование» (*The Cultur of Education*) Брунер

прямо пишет, что «нарратив описывает круг судьбы человеческих стремлений» [4, с. 16].

Особое значение для индивида имеет автонарратив, героем которого выступает сам автор рассказа. «Это обеспечивает глубокое осознание переживаемых ситуаций, приписывание им со временем новых значений, принятие с их помощью рефлексивных оснований и развитие нарративной идентичности. Посредством последней индивид получает возможность понимания себя, своих целей, поступков в мире, в котором ему довелось жить» [41].

Оба порядка мышления (парадигматический и нарративный) отличаются друг от друга отношением к процедурам верификации: один ищет эмпирические доводы и логичную, точную аргументацию; другой – жизненные подробности или психологическую правду, правдоподобие (*lifelikeness*) [3, с. 11]. Отлична также их структура, хорошо структурированные логические аргументы выступают чем-то иным, нежели хорошо структурированный рассказ [3, с. 11].

Для понимания школьных событий наше исследование будет апеллировать к категории **схоластического знания** и прояснению того, насколько оба обсуждаемых порядка мышления связаны с получением школьных знаний и риском их формализации и схоластики.

Стемплевска-Жакович характеризует схоластические знания и условия их усвоения как структуры, представленные декларативно и процедурно [38]. Этот вывод делается ею на основании изучения психологической дискуссии между сторонниками декларативизма и процедурализма по поводу соотношения процессов получения и запечатления знаний [28]. Согласно утверждениям первых, знание должно быть удержано в памяти независимо от его возможного применения, в то время как другие полагают, что процесс этот должен находиться в непосредственной связи с программой использования знаний и, следовательно, с соответствующими данными. Декларативная система характеризуется существенным недостатком – отсутствием зависимости между данными и процедурами. Процедурные знания в них незначительны и мало специализированы, поскольку предполагается, что декларативные структуры относятся к большому количеству данных [28, с. 18]. Зато в другой системе, обсуждаемой нами, данные подчинены осуществляемым процедурам. Будучи связанной с ограниченностью базы доступных данных, она лишь позднее находит необходимые для их оформления процедуры [28].

Согласно Стемплевска-Жакович, схоластичные знания востребованы тогда, когда «знания передаются репрезентативно и декларативно и лишены опоры в процедурных структурах, лишены возможности интеграции с имеющимся опытом, т. е. зависят в пустоте. Они доступны преобразованию, могут быть вербально воспроизведены, однако являются в полном смысле пустыми, недостаточно укорененными в реальности, которая создает действительный опыт» [38, с. 103].

Несмотря на разного рода вопросы, возникающие при попытках соотнесения данных исследований, проведенных Стемплевска-Жакович, и реальных школьных условий [21, с. 113–115], не подлежит сомнению, что описанный ею механизм проливает новый свет на конструирование знаний учениками и учителями в ходе дидактической практики. Скорее всего, сформулированные ученым предложения касаются условий реализации схоластических знаний. Она пишет о трудностях в интеграции между познавательными представлениями процедурного и декларативного характера. Индивидуальные знания, развиваясь в ходе активности личности, преобразуясь на пути «от процедур к декларации», существенной частью своего существования обязаны адаптированности к индивиду. Зато схоластические знания с самого начала их построения (от присвоенных внешне и потому неразвитых деклараций) исключительно соответствуют требованию окружающей среды. Это связано с тем, что «... только сам факт обладания этими знаниями, а не их содержанием, имеет адаптивную ценность» [38, с. 100]. Индивид чаще всего воспроизводит декларативное знание на экзаменах и там оно всегда имеет вид окостеневших схематизированных структур, неспособных к интерференции с личным опытом индивида.

Процедурное и декларативное знание – это термины, которые корреспондируют с понятиями личного и публичного знания, хотя их содержание и не покрывается ими до конца [21; 23].

Личные значения, во множестве представленные в процедурных репрезентациях, могут заключать в себе декларацию, сформированную индивидом собственноручно посредством развивания и уточнения процедур, они могут также возникать в столкновении с неизвестными или невнятными декларациями (или путем овладения ими), представленными в «оличенной форме». Такая ситуация, однако, может возникать исключительно тогда, когда индивид получает возможность и свободу в сфере создания гипотез, которые,

будучи часто неубедительными, а порой и совершенно неудачными, могут быть проявлением личной познавательной ангажированности и адаптации познавательной декларативности к более близким индивиду значениям и более естественному использованию» [21, с. 117]. Приведем пример следующего выражения: «Расскажи, о чем думаешь, даже если немного об этом знаешь», которое появилось вместо распоряжения: «Слушай внимательно, а затем расскажи то, что запомнишь».

Знания, сконструированные публично, являются прежде всего понятиями, сформулированными декларативно, но в условиях снижения значимости формализации исполнения они могут также включать в себе большее или меньшее количество личных значений, представляющих подчас результат коммуникации с другими. Учитель, вызвавший к жизни декларативные значения учеников, может поделиться с ними личными примерами, отчетами о собственных поисках или опытом, образующим его «процедурные усилия», связанные с попытками что-либо понять либо сделать.

Личное знание индивида, называемое иногда обыденным, связано с естественным спонтанным осознанием действительности [44] и натуральными понятиями [41], определяясь как скрытое или молчаливое знание (*tacit knowledge*) [31], которое может принять вид развитой теории, влияющей на то, «... какой смысл человек автоматически приписывает опыту, и как он автоматически реагирует на мир» [11]. Личные знания противопоставлены знаниям публичным, неспонтанным [44] либо матричным [41], и чаще всего отождествляются с научными знаниями.

В последние годы происходит реабилитация личного знания, что вытекает из данных, отрицающих фундаментальность матричных понятий в процессах познания реальности индивидом. Е. Тжебиньски на основании разных исследований сформулировал свою гипотезу, касающуюся натуральных понятий, становящихся чаще всего основным элементом познавательной активности человека [41, с. 15].

Дистанцирование традиционной школы от личного ученического знания и тем самым угнетение мышления (которое не является последовательностью шагов под руководством учителя) вытекает из такого понимания образовательной трансмиссии, в которой активность ученика имеет в основном рецептивный характер. Его черты связаны со школьным знанием и его организацией, а также

со способами выражения знаний и используемым в классе языком. В сфере знаний в трансмиссионной школе, таким образом, мы должны считаться с такими влияющими на нарратив факторами, как:

- доминирование публичного понятийного знания, легитимированного посредством учебников;

- жесткое планирование уроков, в практике учителей принимающее вид детализированных конспектов, в которых предусматривается каждое действие учителя и ученика, в том числе и различные вопросы учителя, а нередко и ответы учеников (отказ от планирования письменных заданий не влияет на трансмиссионную культуру учителей, сохраняющих в своих конспектах ментальную установку на предвидение ответа, который, согласно их мнению, должен быть получен в классе);

- строгое разграничение содержания обучения – той части, которая должна быть «проработана» в классе, и той, которая школу не интересует. В области языка трансмиссионная школа регулирует коммуникацию с помощью строгого, директивного управления учителем дискуссией, радикальной организации свободных высказываний учеников, мышления вслух «с пылу, с жару» и согласия между учениками.

Для личного знания, базирующегося на натуральных понятиях, огромное значение имеют нарративные процессы. В обычных школьных условиях сообщение знаний тесно связано с матричными понятиями и готовыми репрезентативными декларациями. В то же время в школьной жизни мы можем наблюдать либо полное признание роли нарративных форм мышления и знаний, либо их полное отрицание. В каждом из этих случаев мы имеем дело с проработкой разных атрибутов знания, имеющих несовпадающие образовательные следствия. Можно с высокой степенью вероятности предполагать, что в ситуации, где дидактические процессы приводятся в действие прежде всего парадигматическим порядком (например, путем постановки вопроса «Что мы понимаем под толерантностью?»), существует риск, что обращение к матричным и логическим понятиям и связям между ними не будет идти в паре с потребностью или искусством их использования и применения за границами школьного класса. Полученное значение установится в жесткой форме даже в том случае, если ученик окажется эрудитом, и это знание не будет укоренено за пределами пространства учебника.

Между тем высокий уровень насыщения содержания обучения обнаруживает себя в случае обращения к историям, создаваемым учениками и учителями (например, в ответах на задание «Обратим внимание на проблему конкистадоров и остановимся на том, что происходит, когда человек начинает трактовать другого человека нечеловеческим способом?»). Создаваемое таким образом повествование существенно влияет на усвоение знаний учеником и их спонтанное использование. Значимость участия нарратива в школьном обучении связана с противодействием схоластики знаний, оказываясь особенно эффективной в случаях интеракции между натуральными и научными значениями.

Проиллюстрируем эти размышления примером из урока истории. Ход занятия, в том числе и его ментальные следствия, будут существенно отличаться в случае парадигматической или нарративной ориентации урока. Например, во время обсуждения проблем зарождения польского государства разные дидактики опираются на различные основания. Вопрос урока, стоящего на парадигматических основаниях, будет апеллировать к следующей постановке: «Хозяйственные и политические следствия крещения Польши»; в то время как урок, ориентированный на нарративный порядок, организуется посредством постановки проблемы: «Какие дилеммы беспокоили Мешко I, когда он принимал решение о крещении Польши?».

Проблемы, поставленные в контексте парадигматического мышления и знаний, построенные в этом ключе, локализуют знание как бы вне ученика. Он может ими только овладеть (присвоить как не созданные им), артикулируя в них те или иные элементы в понятийных категориях. Целью получения знаний здесь выступает простая осведомленность. Этим школа некоторым образом сама оправдывает смысл своего существования. Ученик должен знать следствия крещения Польши, к тому же он может получить убеждение в том, что это важный вопрос, принадлежащий содержанию обучения, и т. д. Источник данного порядка, в частности, – в делении знаний по правилам единого тематического «плана». Например, крещение Польши – это тема из истории, предполагающая знание чего-либо о Польше, а не о себе, других и даже не о Мешко I как о человеке. Стимуляция же нарративного мышления пробуждает у ученика знания более сложные, равно как исторические, так и социологические, или психологические (в том числе и знание

о себе), требующие анализа человеческих поступков, антиципаций, расчетов потерь и рисков. Оно побуждает обратиться к ценностным системам, попытаться поставить себя в ситуацию человека, который действует как публичная фигура. В данном случае это означает вчувствование в дилеммы Мешко I. Между учениками возможна даже конфронтация, так как каждый из них в той ситуации будет использовать свой способ ее определения и разрешения дилемм. Существенно в этом подходе углубление понимания истории как человеческого дела и (при случае) использования ее для того, чтобы лучше понимать самих себя.

В несколько ином аспекте парадигматическое и нарративное мышления могут быть увидены как приводимые в движение учителем. Хотя базовая школа и отождествляет себя с местом, где именно ученик добывает знания, она также выступает территорией, где учитель постоянно создает педагогические знания. То, каким способом учитель обычно относится к педагогическим событиям, чаще всего ведет к либо к угасанию нарративных процессов, либо к затемнению рефлексивных перспектив, так как это связано с позиционированием учителя как академического теоретика, что постоянно поощряется, но демонстрирует оторванность от тех конкретных ситуаций, с которыми имеет дело учитель.

НАРРАТИВ КАК СПОСОБ ОБЪЯСНЕНИЯ НА УРОКЕ

Внимание к необходимости поддержки ментального освоения, «приватизации» знаний в целях соединения личных и публичных значений отсылает нас к нарративным процедурам, имеющим существенные практические следствия. Речь идет о побуждении школы к утверждению новых условий учения (равно как для ученика, так и для учителя), состоящих в том, чтобы нарративная история и синтаксис занимали полноправное место рядом с логическим анализом научных понятий.

С этой целью открытие нарратива как способа понимания мира и мышления о мире связывается с поиском форм обучения в «человеческом облики», человеческом – не в эмоциональном смысле, к которому часто призывает польская педагогика, а в познавательном. Обратимся на этот раз к тому типу объяснения, который не связан с причинно-следственными зависимостями, ангажированными прежде всего логическим мышлением ученика, а рассмотрим

истории, которые приближены к естественному познанию реальности. Речь идет о введении в школу **рассказа о чем-то** вместо привычных понятий и категорий.

Рассказанная история может выполнять многочисленные функции. Она прежде всего может облегчать ментальное оформление обрабатываемых в школе содержаний благодаря их фабуларизации. Дело не в особой мотивации, присущей истории аттрактивности, в отличие от «сухих» дефиниций. Повествование способствует возникновению у учеников чувства познавательного контроля, основывающегося на убеждении, что овладение содержанием «познания» возможно до обучения, когда создаваемая история представляется им более реальной, человеческой, своей. Существует также дополнительная ценность того, что история конкретизирует абстрактные понятийные категории в контексте более человечески близком и понятном школьнику. В результате прояснения понятий посредством рассказывания историй ученик «знает, о чем говорит», даже если дойдет до этапа формулирования аргументации с парадигматической позиции. Его знание не будет формальным. Нарратив способствует также мышлению творческому, облегчая осмысление понятий и создание новых интерпретативных перспектив. Эти примеры полностью не исчерпывают всех функций нарратива в обучении, однако в достаточной степени указывают на его огромную роль в процессе и эффектах школьного образования.

Рождается вопрос: играет ли нарративное объяснение одинаковую роль во всех предметах школьного обучения? Вопрос этот становится еще более принципиальным в связи с тем, что нарратив считается гуманитарным фактором, влияющим на человеческие потребности, цели, ценности, стратегии самоопределения в проблемных ситуациях. Такого рода ситуации детерминируют значение типовых событий коллективно-гуманистического плана, предметом которых выступает человек во внебиологическом измерении. Школа, однако, много места уделяет математическо-природоведческому обучению, для которого обслуживание парадигматического порядка и опубликованных матричных понятий является основным и конечным. Между тем даже в гуманитарных науках имеется большое количество теоретических категорий, которые имеют парадигматический характер, тяготеющий к логическому мышлению. Следовательно, нарративный порядок занимает в школе (в плане влияния на мышление ученика) достаточно узкое поле.

Может быть и так, что «обучающий» нарратив способен реализовываться не только на гуманитарном содержании, но и стать также эффективным способом освоения природоведческих или математических значений. Может оказаться, что формирование этих понятий будет сопровождаться отклонением к формам упорядочивания, близким к естественным, нарративным познавательным структурам человека. Иными словами, в тех случаях, когда учитель пробует сам либо позволяет ученикам сочинять истории, тогда возможна оригинальная антропоморфизация, либо метафоризация понятий (исторические анекдоты), описывающих материальную действительность.

Scholes, который различает нарратив и рассказ, акцентируя их непосредственную связь с человеческим фактором, подчеркивает, что «... каждое множество событий, которое имеет следствия и представляет собой отношение, может быть представлено в виде истории: стадии возраста растения, развития или болезни, создания образа, конструирования автомобиля или эрозии камня» [34, с. 205]. В этом отношении любопытным может быть действие антропоморфизации, часто наблюдаемое взрослым, когда ребенок приписывает грусть плюшевому медвежонку, злость самокату или вежливо обращается к табурету, стоящему в проходе, в надежде, что тот уступит место. Все это указывает на то, что нарративное восприятие действительности является естественным этапом развития ребенком своей сущности, и что оно не препятствует приданию действительности вполне адекватных черт. История войны «злых» бактерий и «отважных» белых телец крови, «приключения» планет, «дружба» и «споры» электрических зарядов могут стать важным (хотя и начальным) этапом углубления природоведческих значений при работе с младшими школьниками.

Сочинение рассказов может и на высших этапах обучения служить прояснению представлений о человеческих мотивах и смыслах, которые существовали в историческом процессе создания научных понятий. Мы имеем в этом случае дело с пониманием науки в перспективе поступков и идей конкретных людей, их борьбой с проблемами, неукротимым исследовательским интересом, определением вызовов и отстаиванием убеждений.

Находчивый учитель способен стимулировать математическо-природоведческие поиски в школьном классе, помещая учеников в центр рассказываемой истории: «Жители нашего города были

поражены неизвестной болезнью. У нее следующие симптомы: ... Вы являетесь участниками медицинской исследовательской группы. Какие профилактические мероприятия нам следует предложить? Каковы могут быть следствия этих действий? С какими трудностями мы можем встретиться? [...] Двое участников вашей группы заболели. Их исследования должен продолжить кто-то другой. [...] Со временем оказалось, что...». Мотивационно-познавательные эффекты таким образом очерченной дидактической ситуации оказываются полностью зависимыми от результатов ознакомления учеников с содержанием раздела учебника на тему симптомов инфекционных болезней и схемы профилактических прививок.

В углублении понимания трудных для освоения понятий, как природоведческих, так и гуманитарных, могло бы найти применение использование притчи или метафоры, как и аналогий, существенных с точки зрения творческого мышления. Обращаясь к примерам, можно припомнить историю, с помощью которой Jostein Gaarder, автор популярной истории философии для молодежи, иллюстрирует идею Аристотеля, касающуюся формы свойств вещей материальных и, наоборот, материи как содержащую в себе потенциальную форму [14].

«Жил себе скульптор, у которого был огромный кусок гранита. Каждый день он обрабатывал бесформенный камень. Однажды утром к нему обратился маленький мальчик. «Чего ищешь?» – спросил он. «Подожди, увидишь», – ответил скульптор. Мальчик возвратился через несколько дней, когда скульптор уже вырезал из гранита замечательного коня. Мальчик смотрел на него с открытым ртом. Потом повернулся к скульптору и спросил: «Как ты узнал, что он там есть?» [14, с. 126].

Этим способом трудные для понимания ученика такие понятийные категории Аристотеля, как форма и материя, оказались приближены к опыту учеников с помощью нарративной метафоры.

В западных странах известны исследования по стимулированию активности учащихся, касающиеся анализа моральных содержания с помощью нарратива [42], и проекты школьного философского образования, базирующегося в значительной степени на нарративном типе текста [26].

Согласно исследованиям Gudmundsdottir, нарративное объяснение является важным способом презентации учебного материала [17]. Она считает, что в своей профессиональной работе учителя задействуют два типа историй:

- 1) истории, связанные с учебной программой (*curriculum stories*);
- 2) истории, связанные с объяснением и иллюстрированием.

Curriculum stories, будучи обозначенными как ось горизонтали, возникают из процесса и структуры годовой программы, в то время как краткие проясняющие истории образуют вертикальную ось. Горизонтальная ось выполняет селективную функцию, вертикальная – функцию связи. Или, другими словами, проясняющие истории уточняют или интегрируют содержание либо обеспечивают его генерацию посредством *curriculum stories*.

Gudmundsdottir приписывает их создание исключительно учителям с большим стажем и богатым профессиональным опытом, связывая это со знаниями неосознанными, процедурными. В связи с чем в последующих рассуждениях она ограничивается прежде всего анализом звучащих на уроках кратких нарративов, поясняющих историй, а следовательно, тех историй, которые, как можно догадаться, должны использоваться в качестве доступных, основополагающих и подлежащих сознательному выбору учителя, даже если он профессиональный неофит.

Вопреки ожиданиям, которые появляются в связи с принятым в западной традиции подходом к обучению с использованием нарратива, в течение многолетних наблюдений школьных уроков в начальной школе нам не удалось услышать большого количества учительских рассказов, развитых настолько, чтобы они могли иметь серьезное влияние на дидактическое содержание урока и мышление учеников.

Исключением был один учитель-историк, работающий в ASP «Žak» (Авторская базовая школа «Жак»), который описывал события, постоянно и избирательно обращаясь к человеческим интенциям. Это был единственный учитель, у которого можно было легко увидеть связь с *curriculum story*, что делало его обучение разнообразностью многоэлементного повествования, построенного вдоль единой оси длинного отрезка времени. Анализ его урока позволял допустить, что он использовал политические и экономические идеи как главный мотив решений людей, имеющих существенные следствия в истории, а категории силы (политической, хозяйственной, имущественной) трактовал в категориях целей поступков героев прошлого. Его история – это рассказ о людях, которые добивались либо для себя, либо для общества политических или экономических преимуществ. Общность или конфликт интересов государств,

общественных групп или отдельных людей в его интерпретациях выглядели движущей силой событий. Между тем, более всего эти уроки были интересны его редкой готовностью и умением втягивать учеников в совместное создание новых историй. Он умел это делать даже в тех случаях, когда ученики обладали весьма незначительными знаниями. Включение урока в нарративный порядок придавало ученическим знаниям социально-психологическое измерение, проявляло плодотворность использования тех приемов, при помощи которых пытаются понять интенции, поступки и цели героев событий.

Приведем фрагмент одного из уроков, в котором представлена дискуссия в классе, произошедшая после рассказа учителя о соперничестве между Владиславом Ягайло и Витольдом за власть в Литве, закончившемся победой Ягайло. Учитель поставил вопрос о том, зачем, собственно, Ягайло женился на Ядвиге.

У.: Почему так поступил Ягайло? Петрек?

Уч. 1. : Ну, объединились два государства, тогда те два государства имели того самого врага – крестоносцев.

У.: Общего врага – крестоносцев. А почему еще Ягайло?

Уч. 2. : Потому, что Литва, Польша и Венгрия, все как бы были тем.... как бы одним целым.

У.: Целым... Может не совсем целым, они дружили или воевали?

Уч.: Ну, именно, дружили.

У.: Почему еще Ягайло?

Уч. 3. : Потому что он был литвином, а тогда бы кого-то из Польши бы выбрали, потому и сказал: А почему не я?

У.: Выбрали... Должны были выбрать кого-либо из своего круга. Это правда. А Ягайло выбрали в основном из-за того, потому что... [тут нашелся повод]

Уч. 4. : Был во власти.

У.: Так, был у власти. Не стали бы избирать правителя, который заигрывает. Главным поводом был Орден Крестоносцев, который становился в тот момент опасным для государства. И тут начинаются настоящие проблемы. К тому же Ягайло, очевидно, имел сыновей. Тот, кому будет передана власть по...

У. 5. : Старший.

Уч.: ...по смерти Ягайло. Старший сын. Это легко обнаруживалось. А таких примеров в Польше не было. К тому моменту практически польская шляхта выбирала себе короля.

Уч. б. : [возглас изумления].

У.: Тогда так не было принято, чтобы после смерти правителя его место занимал сын.

Согласие учителя на совместное с учениками создание истории приводило иногда к столкновению отдельных учительских и ученических интерпретаций. С одной стороны, мы имеем учителя, который подобрал (скорее всего неосознанно, с процедурной позиции) политико-экономические категории, определенные *curriculum story*, вторично организующие его нарративные объяснения на уроках. С другой – есть группа учеников, которая равно руководствуется психологическими соображениями как определяющими, по их мнению, мотивы человеческих поступков. Это те соображения, которые им известны из собственного опыта, упорядоченного их воспитанием. В своих нарративах учитель и ученики воспринимали психологические факторы как вполне правдоподобные.

Однако во время обсуждения географических открытий учитель акцентировал внимание учащихся на финансовых заботах и стремлении к выгоде участников экспедиций, в то время как часть учеников трактовала личный интерес и поиск приключений как более значительные причины человеческих поступков. В таких ситуациях доходило либо до согласия учителя с интерпретациями учеников как сосуществующих, либо до их игнорирования. Приведем симптоматичный момент урока, посвященного бегству Валезы (Waleze-go) из Польши.

У.: Валеза ужаснулся виду Вавеля.

Уч.: Почему?

У.: [пропуская вопрос ученика, продолжает].

Для ученика чувства Валезы психологически неправдоподобны. Польским детям непонятна гордость за красоту вавельского замка, им не ясно, почему можно быть пораженным его видом. Однако вопрос ученика о психологических причинах бегства Валезы остался без ответа учителя, который, как можно предположить, не увидел в нем проблему.

Тем не менее это мелкие погрешности, которые неизбежны в такой активности, как обучение. Здесь же надо отметить, что уроки этого учителя были событием среди рассмотренных ранее мной занятий с точки зрения насыщения их нарративами. Ученики были втянуты учителем в создание рассказа о человеческих событиях,

учащиеся имели возможность «перевода» истории в категорию поступков и действий людей. Их собственный опыт стал средством психологического понимания таких отдаленных во времени событий и поступков, как Кодекс Хаммурапи, крест Мешко или политика Наполеона. С другой стороны, историческое прошлое вместо того, чтобы оставаться собранием забытых данных из архива культуры, могло бы служить реконструкции личной идентичности и развитию стратегий познания себя и других людей.

Думается, что обучение таким предметам, как польский язык и история, может, в частности, строиться на рассказе. Тем не менее проведенное мною изучение моделей образования, реализованных в условиях трансмиссии знаний [21], показало, что на уроках польского языка нарративы использовались лишь в той мере, в какой это делал литературный автор. Интересна также и та трансформация, которая происходила с литературным нарративом о человеческой судьбе, подчинявшаяся главным образом двум типам дидактических приемов, благодаря которым сущность нарратива радикально отодвигалась на второй план. Первый из них строился на подчеркивании структуры (нарративной) произведения, но не так, чтобы определить интенцию героя, а чтобы упорядочить событие. Чаще всего это имело вид составления плана произведения. В младших классах учителя таким способом обычно выясняли, поняли ли ученики прочитанный текст, причем речь шла о понимании дословном. Мы имеем в этом случае дело с акцентом на **контрольной** функции учителя. В старших классах прием создания плана обосновывался **инструментально**, путем выяснения, умеет ли ученик делать такого типа план, хотя смысл этого умения не разъяснялся. Экспонирование обеих этих функций – контрольной и инструментальной – наиболее частый атрибут трансмиссионного обучения. Обоснование действий на уроке не формулируется путем обращения к пониманию и углублению значений, а остается на позиции языка технологии.

Другой тип приема, маргинализирующего нарративный порядок, изменяющий литературное произведение и содержащиеся в нем личные значения, основывался на **немедленной трансформации нарратива в парадигматический код**. Этому способствовали такие учительские вопросы, как: «Какие элементы представляемого мира содержатся в произведении?», «С помощью каких стилистических средств автор вызывает это настроение?». Не отрицая

значения таких вопросов для литературного образования учеников, необходимо, однако, заметить, что использование понятий, кодированных парадигматически, значительно ограничивает вариативность понимания произведения и в то же время облегчается с помощью нарратива, особенно в гуманитарной сфере.

Подобно описанному выше уроку истории, человеческая реальность была создана учителем при помощи понятийной сетки, хоть и устроенной логически, но не исключающей героя с его целостной психикой и борьбой с трудностями. Его интенции и намерения были показаны путем абстрагирования из психологического контекста категорий выгоды, последствий, технической логики событий, следовательно, взяты опять же в технологическом ключе, который настраивает педагогическую мысль на задачи формирования и задает строгую интерпретацию области истории, которую обязан принять школьный класс.

Приведем фрагмент урока истории, посвященный древнему Египту.

У.: Где были главные скопления людей? Или, как бы, где они оседали? Где чаще всего?

Уч.: Там, на горе.

У.: Да, это так... Где они оседали? Над чем? На карте нарисовано.

Уч.: Над рекой.

У.: Да.

Уч.: Над Нилом.

У.: Именно. А почему так было? Почему не в другом месте?

Уч.: Приплыли Нилом.

У.: Но могли двигаться дальше. Сушей. А остались. Что им Нил давал? Посмотрите на тему урока, который мы записали. [Указывает на таблицу.] Что за польза Египту от Нила. Что Нил ему давал? Крестьянам, рыбакам, думаем. Что давал?

Уч.: Нил давал рыбакам рыбу. И, думаю....

Уч.: Животных.

У.: А крестьянам что давал? [Тихо.]

Уч.: Воду.

У.: Да, действительно. Можно было заливать водой поля. Но Нил систематически разливался и приносил жизненный ил. Благодаря этому египтяне имели хорошие урожаи. Кто теперь все хорошо обобщит? Пожалуйста, Кама.

Уч.: Нил давал...

Уч.: [Прерывает.] Мы можем сказать, что Египту Нил приносил пользу... [Повышает голос.]

У.: Можем сказать, что Египту Нил приносил пользу, так как Нил давал рыбакам рыбу, животных, а крестьянам... воду...

Уч.: [Подсказывает.] И систематически

Уч.: И систематически разливался и помогал в хороших урожаях.

У.: Так, почему? Потому, что он приносил жизненный ил.

Вместо рассказа о судьбе людей, сражавшихся с бытом, наблюдавших природу, принимавших решения по использованию того, что природа могла им предложить, мы имеем классический урок, в ходе которого учитель директивно подталкивает учеников к ожидаемым им ответам, сформулированным в виде парадигматического заключения. Ученик имеет хорошо организованную возможность «эмпатично-познавательной» постановки себя в ситуацию древнего египтянина. Он лишен шанса подумать о том, как выглядел мир в той исторической перспективе. Он не может проявить никаких эмоций, творческой мысли, волевого акта. Ни египетский рыбак, ни крестьянин не были для него реальными живыми людьми. Египет остался для него «даром Нила», а не реальностью, хоть и прошедшей, в которой жили дети, женщины, мужчины, а следовательно, люди – мечтавшие, побеждавшие и терпевшие неудачи. Парадоксально, но о древнем Египте более глубокую «правду» рассказала Мика Валтари в повести «Египтянин Синухе», чем автор соответствующего научного раздела школьного учебника.

С большой степенью правдоподобия можно предположить, что учитель не строит объясняющих и интерпретирующих нарративов скорее всего потому, что не встречался с подобным опытом в своей прошлой школьной жизни, а также не подготовлен к ней профессионально. Учитель не прибегает к рассказу, так как не умеет этого делать.

Отдельные попытки учеников использовать на уроке рассказы о других людях, обращение к событиям в целях углубления их понимания были игнорированы или репрессированы учителем. Вот фрагмент урока, показывающий не только неиспользование учителем возможности рассказа о походах в горы и замену его списком «полезных вещей», но и содержащий пример трансформации преподаваемого материала путем включения его в контекст сообщения, циркулировавшего в то время в средствах массовой информации.

У.: Что значит соответствующая одежда?

Уч.: Теплый свитер.

У.: Так, надо взять теплый свитер.

Уч.: И необходимо что-нибудь непромокаемое. Непромокаемое.

У.: Так, именно. А зачем необходимо взять что-нибудь непромокаемое?

Уч.: Так как может пойти дождь.

У.: Да, именно, необходимо предвидеть, что погода может измениться. Что еще нужно взять?

[...]

Уч.: Спальный мешок, может быть, теплый спальный мешок...

У.: Да. Но это зависит от того, как надолго мы идем.

Уч.: Но ведь можно заблудиться. Был такой случай, когда один мужчина заблудился и мог замерзнуть...

У.: Хорошо ли поступили те туристы, что пошли тогда, когда шел снег, вьюга, ветер? Что мы думаем о таком походе? Хорошо ли так поступать? Такая была плохая погода: ветер, пурга, холод.

Учительница решительно лишает учеников права голоса, оставляет их личный опыт за рамками тематики урока и определяет содержание обсуждения как угадывание учениками понятий, уже записанных в конспекте урока. Мы имеем дело с явлением ограничения круга значений, предназначенных для «отработки» на уроке. Это типичный атрибут трансмиссионного обучения, предполагающий отказ от новых понятий, непредвиденных учителем изменений рассуждений учеников, выводящий процесс обучения из-под учительского контроля. Понятия, содержащиеся в содержании обучения, остаются «материалом» для запоминания и воспроизводства на экзамене. Их ментальное освоение в категориях ученического познания становится чрезвычайно трудным. Можно предположить, что такие ситуации ученики воспроизводят и за стенами школы, когда (например, дома) они создают свои нарративы и сочинения в чуждых их опыту категориях, руководствуясь соображениями парадигматического плана. Интересно, что при таком способе педагогического поведения оба обсуждаемых кода оказываются уязвимыми, поскольку присутствует риск схоластики парадигмальных понятий, с одной стороны, и инфантилизации, нерелексивного пересказа, с другой.

Попробуем теперь определить, какого рода следствия имеют место в результате утверждения дидактической структуры урока исключительно на парадигматических основаниях. Ученик в этом

случае оказывается оснащенным сеткой понятий – своеобразным метапланом, таблицей важных, с точки зрения учителя, категорий. Если он обладает хорошей памятью, то будет относительно легко воспроизводить усвоенные понятия, идентично вербализуя их как ранее слышанные и, следовательно, повторяя в целом запечатленные в памяти результаты мышления. Чем проще ученику привлечь чужое слово, тем легче учителю приписать ему прилежность и основательность в подготовке занятий. В представлениях учителя этот ученик говорит не «думаю», а «выучил». Дословность быстрой репродукции распознается учеником как гарантия успеха. Сосредоточенность на парадигматическом порядке подготовила материал к запоминанию, обеспечила готовый эффект, но не вызвала к жизни активного понимания. Чем меньше ученик понимает – а он понимает все меньше, – тем точнее он стремится воспроизвести слова учителя, ибо только так он «господствует» над избранным материалом. В крайнем случае строй присвоенных им сведений напоминает свод цифр в телефоне. Если мы хотим кому-нибудь позвонить, то важно, какие цифры наберем и в каком порядке, хотя между ними нет никакой связи. Особенно опустошенным нарративный порядок оказывается при обучении общественно-гуманитарным предметам. Элиминация нарратива из их содержания приводит к трактовке человека как главного героя рефлексии. Парадигматическое письмо представляет гуманитарный мир в псевдоприродном качестве, которому не свойственна ни логика природы, ни психологическое правдоподобие, а только ассоциация с учебником. История, литература, искусство в благоприятных условиях имеют большой потенциал личностного развития, позволяют человеку по-новому понять себя, свое место в мире, преобразовать свою биографию, влияют на жизненное настоящее, на планирование решений и осуществление выборов. Все они, однако, в связи с их школьной парадигматической адаптацией становятся диффузными, слабо коррелирующими между собой данными кратковременного хранения, непригодными за стенами школы.

УЧЕНИЧЕСКИЙ АВТОНАРРАТИВ

Особое значение для развития ученика, его понимания себя и своего места в социальной действительности имеет автонарратив. Ученик является одновременно его героем и автором. Автонарратив выступает основным способом поиска смысла собственной

идентичности в особенно значимых для ее формирования сферах жизни. Материал извлекают из личных воспоминаний и автобиографической памяти [30]. Между тем, нам кажется, из образования, основывающегося на трансмиссии публичного знания, легитимированного посредством учебников, следовательно, с помощью целостности, созданной без участия ученика, личные нарративы учащихся исключены. Это тем более тревожно, что «Человек выступает сам для себя таким же объектом познания, как и другие» [40, с. 19]. И, следовательно, является объектом аттрактивным и значимым.

В наблюдаемых мною в течение нескольких лет классах удалось зарегистрировать одну-единственную ситуацию, в которой учитель несколько раз обращал внимание на автонарратив ученика. Произошло это в школе «Жак», которая принципиально ориентировалась на активизацию личного знания детей и ограничение вмешательства учителя в их рассказы. Это не означает, конечно, что в какой-либо другой школе ученик не имеет возможности рассказать о той или иной ситуации из своей жизни. Научный анализ всегда заряжен избирательностью. Это означает, однако, что ученическому автонарративу в другой школе отведено маргинальное место.

Непомерная концентрация на парадигматическом публичном знании и конспекте урока как конститутивах содержания обучения приводит к ситуации, в которой нарративное мышление, ориентированное на личный опыт учеников, гибкость правил организации урока, отказ от культа материала учебников, воспринимается учителями как явление обедненное, неэкономичное, не связанное со знаниями.

Ограничение нарративного мышления вытекает равно и из особенностей школьного языка. Направляемая учителем коммуникация на уроке характеризуется формализацией языка, который в виде своеобразного школьного кода элиминирует обыденность, разговорность, нарративный синтаксис как «неакадемические» и «ненаучные». Стремление к приданию коммуникации «научного» характера выступает одной из основных причин, вследствие действия которой язык школьных уроков незначительно насыщен нарративными формами, имеющими характер живого рассказа, отсылающего к единичным событиям и следствиям из них. В процессе учебного занятия, даже если ученики инициировали нарратив как способ определения понятий (например, *У.: Но, что значит*

«справедливый»? Уч.: Но, я, например, как-то...), учитель пресекал рассказ ученика и сам делал обобщение (То есть, несмотря на симпатию к нему, поступили справедливо).

Такие ситуации способны затормозить развитие сферы переживаний, создавая схоластические моральные обобщения, которые ученик благодаря школе трактует как желательные, хотя нередко в жизни они выступают как противоречивые общественные формы.

Например, один из уроков учитель начал чтением популярного стихотворения «Павел и Гавел». Затем он связал их содержание с личным опытом учащихся, спрашивая:

У.: Живет ли в вашем доме такой Гавел?

В своих ответах, сформулированных в виде коротких высказываний, ученики описывали конкретные случаи навязчивого поведения своих соседей. Как и в иных случаях такого типа, эти рассказы представляли собой редуцированные анекдоты, напоминая собой перечень поступков. Далее учитель задал вопросы из личного опыта ситуаций, связанных с соседскими конфликтами и их предупреждением, которые выглядели как нарративные попытки. Можно было ожидать дифференцированных высказываний – как в описании соседских отношений, так и в области поступков, трактованных отдельными учениками в качестве успешных в разрешении конфликтных ситуаций. Однако попытки учеников сделать это в отношении своего опыта не удались ввиду сильного противодействия учителя, представленного ниже, позиция которого основывалась на заключении, сделанном заранее и основанном на анализе соседских взаимоотношений.

У.: Расскажите мне о том, как нам, жителям многоквартирных домов, поступать, чтобы избежать такого поведения, как у Гавела? Каким образом? Аня.

Уч.: Так же как... как они, чтобы получили урок.

У.: Пожалуй, что урок... Но если на тебе, например, кто-нибудь открыто ездит, то как ты дашь урок? Как ты можешь в этом противодействовать соседу? Это не очень хорошая идея. Пожалуйста, Марк.

Уч.: Не обращать на это внимание.

У.: Не обращать на это внимание. Нет, это тоже не выход. Но как изменить эту ситуацию? Зося.

Уч.: Стучать по трубе, чтобы перестали.

У.: Не думаю, что это поможет. Камиль.

Уч.: Пойти и сказать, чтобы так не делали.

У.: Пойти и обратить внимание... Очень хорошо... Но чтобы не было нужды в целом в обращении внимания. Чтобы не нужно было бить по трубе, не нужно было обращать внимание, как должны мы вести себя в нашей квартире? Михал.

Уч.: Не шуметь, не кричать.

У.: Не шуметь, не кричать. Что еще?

Уч.: Чтобы не быть такими же, как они.

У.: Это так, но что нужно делать, чтобы не быть такими, как они.[...]

[Ученики молчат.]

А главный наш принцип, можно сказать основа: все время мы должны помнить, что живем не одни, что вокруг нас живут наши соседи, которыми мы не распоряжаемся. [...]

[Используя поговорку «как Куба Богу, так и Бог Кубе», добавляет]: Если я буду добрым для кого-нибудь и не буду шуметь, так и тот кто-то будет для меня добрым и не будет шуметь.

Мы имеем дело с типичной для трансмиссионной школы двойной коммуникацией. Внешне он соглашается с высказываниями учеников, прямо их не критикуя, хотя и сомневается в их эффективности, а некоторые из них только оценивая как верные («Очень хорошо», «Да»). Его одиночные коммуниканты фрагментарно включены в дискуссию на уроке, в конце которого явно обнаруживает себя авторитарное намерение учителя. Направленность его действий состоит в установлении им единой интерпретации, несмотря на очевидную ее конфликтность, с теми историями, которые привели ученики на основании опыта своей внешкольной соседской жизни. Рассказы учеников всегда обедняются, если выводы заранее подготовлены. Более того, поощрение рассказов могло бы, с точки зрения учителя, стать деструктивным фактором, сделало бы заметным несоответствие окончательных выводов и реальности рассказов учеников.

Непосредственная причина отказа от автонарратива на школьном уроке связана с моделью коммуникации, которая повсеместно принята в качестве основания и используется при организации так называемой беседы. В связи с ее фундаментальностью и повсеместной распространенностью в школе можно сказать, что она является как определенным символом социального функционирования, так и сущностью изученных нами занятий. Дискуссия

опирается на ответы скрытые, но неизбежные при ведении учителем учеников к скопищу определенных и так называемых верных (единственно легальных) ответов. Их характер узко дидактичен, ничем не похож на естественный разговор, в котором мы заинтересованы тем, что именно собеседник нам скажет, а мы сами охотно поделимся с ним собственными размышлениями и рассказами о пережитых событиях. Учитель таким образом организует дискуссию, чтобы ученики как можно быстрее отгадали: «Что думает учитель». Если их попытки не заканчиваются успехом, то часто используется манипулятивный прием, заключающийся в использовании слов: «Что из этого следует...», хотя ничего такого из рассказов учеников не вытекает. На изученных уроках учителя часто использовали также такие сбивающие формы коммуникации, как «Как думаете...», «Что скажете...», «А как, по вашему мнению,...», создавая видимость открытости ученической аргументации, с характерным, однако, для трансмиссионного образования способом репрессирования тех мыслей, суждений и мнений учеников, которые не совпадали с ранее подготовленными без них заключениями.

И что интересно, даже в тех случаях, когда учитель использовал опытные свидетельства детей, он не допускал развития нарратива. Воспользуемся примером занятий в третьем классе, где учитель по моей просьбе предложил ученикам проинтерпретировать стихотворение Марии Павликовской-Ясножевской «Я». Весь урок строился как беседа. Один из ее фрагментов был посвящен воспоминаниям и, согласно заданию учителя, должен был отослать учеников к содержащейся в стихотворении мысли о чердаке, где автором этого произведения хранятся детские воспоминания. Учитель организует беседу в связи с детскими воспоминаниями:

У.: Помогаете ли вы себе чем-нибудь, чтобы вызвать воспоминания?

Уч.: Я, например, всегда, когда хочу себе... себе помочь, читаю книжку.

У.: Ты читаешь книжку, да? А ты, Гжеся, что ты делаешь, чтобы вызвать воспоминания?

Уч.: Я делаю то самое, что когда-то, и иду там, где когда-то.

У.: Ага, выполняешь те же самые действия, и тогда припоминается. Пожалуйста. [Вызывает следующего ученика]

Уч.: А я себе всегда... или что-нибудь себе такое делаю, разные вещи, или сижу так несколько минут...

У.: И думаешь, да?

Уч.: И думаю.

У.: Ага, такой способ. Пожалуйста. [Вызывает следующего ученика]

Уч.: А я часто, когда у бабушки, то вспоминаю, потому что не могу каждый день, так как дедушка работает, то в выходной.

У.: Ага, пожалуйста. [Вызывает следующего ученика]

Уч.: Я, например, когда складываю поленья, то вспоминаю свою двоюродную сестру, которую очень редко вижу.

У.: Ага, при складывании поленьев. Как бы поленья вызывают у тебя воспоминания. А у Патрика?

Уч.: Например, беру какие-нибудь старые фотографии или старые фильмы.

У.: Очень хорошо! [...]

У.: А ответьте мне... имеете ли... Но у вас еще детство не кончилось, но имеете ли вы дома какие-нибудь сувениры с более раннего детства.

Уч.: У меня есть разные фотографии и фигурки.

У.: Фотографии и фигурки. Анджей.

Уч.: Тоже фотографии.

У.: Тоже фотографии, да? Пожалуйста.

Уч.: А у меня есть разная одежда.

У.: Есть своя одежда, да? Очень хорошо. [Учитель в молчании смотрит на поднятые ладони следующих учеников.]

Уч.: У меня есть свое платье.

Уч.: А у меня есть своя жестяная крышечка, с которой я когда-то играл.

Уч.: А у меня есть свои старые игрушки.

Уч.: А у меня есть свои игрушки, одежда и фотографии.

Уч.: А я всегда... у меня есть такая игрушка. Я ее спрятала в шкафу. Она очень старая. И всегда, когда я ее достаю, становится так грустно, тогда я вспоминаю.

У.: Очень хорошо. А скажите мне, а те ваши сувениры детства, лежат ли они в каком-нибудь специальном месте?

Сама идея, что обсуждение стихотворения М. Павликовской-Ясножевской в классе может побудить учеников к связыванию его со своим, пока небольшим опытом прошлого, представляется интересной. Кажется, что это могло вызвать к жизни детские автонарративы. Однако школьные содержания, стихотворение и его роль

оказываются включенными в структуру урока. Детские рассказы о собственном опыте выполняют исключительно инструментальную роль, выступают как шаги к усвоенным публичным значениям. Между тем вызов к жизни автонарратива востребовал совершенно иную ситуацию: стихотворение должно было инспирировать высказывания, мотивировать рассказы, интерпретации (а следовательно, никак бы не препятствовало реализации трансмиссионных целей), должно было стать импульсом к разработке учениками собственного опыта. В то же время культурное наследие должно было помогать ученикам строить свою идентичность и осознавать с его помощью культуру, выступая внутренним объектом анализа. Учитель посвящает фрагмент урока детским рассказам, но удерживает его в угадывающем стиле. Это неудобно для расширения и углубления рассказов. Даже такое значительное признание, в котором ученица рассказывает о переживаемой ею печали и спонтанно делает попытку самоотношения, обращаясь ко времени беспечного прошлого, остается незамеченным и неиспользованным учителем. Детские рассказы были скорее созданием «списка», чем рефлексией. Они были исключительно средством связывания учеников с текстом стихотворения, что само по себе полезно в том случае, когда личный опыт используется как познавательный придаток культуры, т. е. стихотворение не послужило развитию системы личных значений, оставило их «нетронутыми», в статусе «внешнего» анекдота.

Одной из проблем занятий, близких к обозначенной тематике, являются спонтанные попытки учеников использовать свой опыт и рассказы о нем, что для учеников важно и значимо. К сожалению, чаще всего учителя не поощряют их, и рассказываемые истории обрываются на полуслове. Оказывается к тому же, что эти истории не находят себе места среди школьных значений и иногда встречают даже порицание учителя. Фрагмент одного из уроков был посвящен дилемме «Признаться или не признаться», где мотив героя рассказа оказался отличным от результатов его действий.

У.: Как вы думаете, что хотел рассказать маме Петрек, когда она вернулась от пани Маковской.

*[В классе молчание. Учитель повторяет вопрос несколько раз.]
Что он мог рассказать?*

Уч.1.: Хотел, чтобы выразила благодарность той пани, которая его спасла.

Уч.2.: Объяснить маме, что хотел ей сделать подарок.

Уч.3.: Хотел также поблагодарить за то, что она его спасла.

Уч.4.: Хотел попросить у мамы прощения за все.

У.: Как вы думаете, рассказал ли бы Петр по возвращении мамы от пани Маковской о том, о чем мы сейчас говорим? Рассказал ли бы ты это своей маме, Михал?

Уч.5.: Может быть, рассказал.

У.: Что значит «может»... Мы должны быть определенными: либо сказать, либо не сказать. Да? Петр.

Уч.6.: Не рассказал бы.

У.: [колеблясь] Не рассказал бы... А почему ты так считаешь, почему бы ты не рассказал маме все?

Уч.6.: Потому что, может, боялся маме рассказать.

У.: [протестуя] Ноооо. Рассказал ли бы Петр маме? [...] Пожа-луйста, Кася.

Уч.2.: Да.

У.: Мне так тоже кажется, что, наверное, объяснил бы, погово-рил бы со своей мамой.

Казалось бы, каждый учитель осознает, как хорошо способствуют анализу личного опыта учеников те рассказы, которые связаны с неожиданными, нежелательными следствиями их действий, а также страхом сознаться в данной проступке. Можно с уверенностью сказать, что многие ученики имеют богатый опыт в этой области и неоднократно находились в таких дискомфортных ситуациях, которые предстают как амбивалентные, трудные, отягченные разнородными, часто скрытыми, следствиями. Апелляция к автонарративу могла бы помочь идентифицировать сложные чувства, возникающие в таких ситуациях, определить область выборов и ответственности, выработать, благодаря литературному произведению, рефлексивное понимание, а также облегчить принятие решений в будущем. Однако учителя не интересуют ученические истории. Он руководствуется моральными декларациями, которые, по его мнению, должны быть результатом внушающего воспитания. Учитель отказывается даже от доказательств, хотя некоторая аргументация могла бы иметь статус прозрачных рекомендаций, имеющих мало общего с нарративным мышлением о человеческом мире, но хорошо принимаемых на митингах.

На уроках в школе «Жак» ученики имели значительно больше возможностей использования автонарратива, хотя часто казалось, что учителя не знали, что с ними делать. Такие ситуации говорят о том, что первый шаг в движении школы по направлению к ученическим рассказам, похоже, еще не до конца сделан.

Уч.1: Как-то на каникулах я поехала в школьный центр. И со мной поехала моя подружка. Она потом предложила мне, чтобы мы пошли... Так как там была такая детская игровая площадка.

У.: Хм.

Уч.1: И я ей сказала... Потому что она была еще маленькой. Ей было, наверное, 5 лет. И я тоже была маленькой. Ну и... Уселись мы на качели. Я как-то уселась, справилась. А она качнула те качели, и они ударили ее нечаянно по голове. [Опускает глаза]

У.: Хм.

Уч.1: И так мне стало неприятно, так как из-за моей невнимательности ей было плохо.

У.: Но...

Уч.1: Могла ее посадить на качели, но... [Опускает голову.]

У.: Агуся, расскажи, почему так произошло, что... что качели ударили ее. Почему все именно так произошло?

Уч.1: Ну, потому что она слишком сильно... их... качнула.

У.: Толкнула, потому что хотела сесть и качнула. Она согнулась и могла упасть.

Уч.1: Да! Именно!

У.: А если бы ты представила себе... ну что та... та девочка.

Уч.1: Хм.

У.: Что так случится, как следовало поступить тогда, в тот момент?

Уч.1: Но тогда я была еще маленькой, я бы попросила папу, чтобы меня посадил.

У.: Ага.

Уч.1: Или маму, чтобы помогла.

У.: Ага.

Уч.1: Ну, или я бы справилась и так же бы себя обидела.

[Учительница начинает говорить со следующим ребенком.]

В представленном событии выразительно проявил себя внутренний конфликт ребенка: с одной стороны, чувство вины, вызванное, возможно, нареканиями взрослых («Ты же старшая, должна была подумать»), а с другой стороны, осознание ребенком (подружка не-намного младше), что сама могла бы предвидеть угрозу и не допустить ее. К сожалению, хотя учитель и обращался к технике активного слушания, он не смог с ее помощью развить детский рассказ, теряя возможность помочь девочке осознать для себя, что она не несет ответственности за то, что произошло и что такой ответственностью не следует себя обременять.

Вполне понятно, что учителя не справляются с ситуациями, в которых ученики испытывают трудные для них эмоции и чувства. Последний из описанных фрагментов урока в АБШ «Жак» показывает, что учитель, так же как и его коллега из трансмиссионной школы, понимает основную задачу своей работы как инструментальную. Получив рекомендацию акцентировки личных знаний учеников, он определяет свое действие на бихевиоральной основе («Не прерывать ученика», «Позволять ему говорить о разных событиях»), но не до конца осознает педагогический смысл таких действий. Обнаруживается, что учитель, подготовленный к преподаванию в трансмиссионной школе, имеющий многолетний опыт работы в условиях трансмиссии содержания обучения, остается верным исполнителем идущих сверху предписаний, даже если эти предписания изменяются. Трансформация педагогических взглядов учителя оказывается делом второстепенным, значительно более существенным становится способ следования им.

Характерным явлением, наблюдаемым на изученных нами уроках, блокирующим и корректирующим ученические автонарративы, является трактовка учителем замедленности их процесса как явления вредного, неуместного и небезопасного в воспитательном отношении. Это есть ни что иное как идеализация социальной действительности, которая избегает проблем сложных, трудных в социальном или эмоциональном плане и, возможно, имеет политическое измерение и относится к политически неакцентированному времени. Страх учителя перед проявлениями личного опыта учеников (нередко особенно сложного и становящегося источником личных скрытых переживаний) позволяет проскользнуть ретушированным образам реальности и пустым декларациям без того, чтобы дать себе труд оказать помощь ученикам в их попытках понимания себя и мира¹⁰³. Вместо работы с ученическими автонарративами,

¹⁰³ Подобное представление формулирует J. Galant в работе, посвященной анализу воспитательной работы в младших классах. Осуществленное им изучение урока, а также беседа с учителем обнаружили их нежелание обсуждать с младшими школьниками как трудные вопросы, так и проблемы, касающиеся негативных явлений или аспектов социальной действительности. Это нежелание проявлялось даже тогда, когда было ясно, что дети в их внешкольной жизни встречаются с ситуациями такими, например, как обстоятельства 80-х гг. Учительница считала: «Что это слишком трудно для детей». Тем временем, как удачно замечает Galant: «Жизнь разговаривает с детьми выразительным голосом, не разделяя, что стоит и чего не стоит преподавать».

детям предлагаются в качестве реальных идеализированные отношения между людьми: сентиментальная версия семьи, группы сверстников, идиллическое детство и сахарные образы повседневности, рисуемые с неизменным теплом, картинами мудрости взрослых, а также глубокой щедростью и пониманием. Через сито селекции программ и учебников в школьные уроки попадают рассказы о человеческом терпении, одиночестве, страхе, однако они локализованы в отдаленных исторических, политических и социальных контекстах. Может показаться, что образы голодных и избитых детей, затравленных зверят, скитающихся бездомных – это только воспоминания, свидетельствующие о триумфе сообщества над превратностями человеческой судьбы. Жизнь, представленная этими уроками, не провоцирует учеников и учителя к опытному познанию мира. Нарративная мудрость детства проигрывает в столкновении с дидактическим морализаторством, а призыв к лучшему пониманию через «вторичное переживание» примиряется с невозможностью изменить или отыскать в этом скрытый смысл, т. е. остается приглушенной и подслащенной версией мира.

Все это, несомненно, имеет существенные следствия в воспитательной сфере, которая, апеллируя к действительному опыту учеников, предлагает нерезультативные методы убеждения, чаще всего остающиеся в статусе открытых призывов («Будь хорошим коллегой», «Берегите природу») и собранием понятий из области моральных деклараций. Однако, как пишет Epstein: «Люди имеют склонность к сознательной самоидентификации с рациональными понятийными системами [...]. Тем временем их действительные поступки чаще всего определяются тем, что “ощущается” как правильное» [11, с. 19]. Далее Epstein формулирует замечания, которые хотя и относятся к исследованию ценностей, тем не менее могут быть отнесены к школьным ситуациям. «Важно, исследуя базовые ценности, понимать различие между ценностным измерением в границах рационального и системой переживаемых понятий. Ценности рациональной системы проявляются в неопосредованном высказывании собственных убеждений, тогда как о ценностях из системы переживаний судят путем наблюдения эмоций и (или) поступков, а где это невозможно, используют рассказы на тему эмоций либо поступков» [11, с. 27].

Ученические автонарративы, получив право голоса на школьных уроках, могли бы играть роль в развитии ученика. Те из них,

которые в младших классах устанавливают отношения с событиями прошлого, скорее всего первые из такого рода нарративов. Это связано с коротким прошлым ребенка, о котором можно рассказать, с его жизнью, сконцентрированной на «здесь и теперь» и слабо переводящейся в ретроспективные повествования, а также с недостаточно артикулированным самосознанием. Это также обусловлено расхождением между способностью к самоанализу и умением вскрывать причины, коренящиеся в человеческой психике (своим и чужим «я») [37]. Ученики старших классов в этом смысле отличаются интенсивно развивающимся чувством самотождественности, становлением концепции собственной личности и выработкой стратегий бытия с другими. Так же как и в случае с детьми, автонарративы юношей могут иметь значительное стимулирующее участие в развитии структур личностной самотождественности, таких как идентичность или самосознание. У младших детей это реализуется посредством конкретных самохарактеристик через описание поступков [40, с. 25], а у юношества – на основе развития чувства личностной дезориентации [40, с. 26], базирующейся на недостаточности произведенной ранее категоризации. Обращение к опыту в равной степени приводит в движение как интеллектуальные процессы, так и переживания, в которых утверждается, что они соучаствуют в организации познания себя и своих отношений с миром [40].

Нарратив может также способствовать социальному развитию школьников в сфере моральных оценок и участия в жизни других. Действие автонарратива таково, что оно делает более тесными связи ровесников, приятель оказывается не только партнером по играм, которого можно заменить любым другим, но кем-то более важным – своеобразным, уникальным героем повествования. Сам автор нарратива, если ему дан шанс его создать в школьных условиях, чувствует, что его собственные переживания, маргинализованные в традиционной школе, важны.

С другой стороны, стоит обратить внимание на факт, что, подобно ученическим нарративам, о которых шла речь в пункте, посвященном нарративным высказываниям на уроках, автонарративы также могут стимулировать овладение учениками новым знанием о мире и, следовательно, быть предусмотрены школьной программой. Автонарратив позволит сделать выбор материала делом важным и имеющим отношение к себе, поможет также лучше понять литературного героя, создаст возможность диалога с произведением, позволит

либерализировать дискурс. Так, например, на предметах, изучающих точные науки, обращение к собственным, даже анекдотичным переживаниям, позволяет лучше установить любые связи: тема, посвященная горному климату, может быть лучше понята в контексте приключения в горах, в ходе которого произошла резкая смена погоды, в этом случае связь с физическими и химическими положениями оказывается более сильной. В результате автонарратив может способствовать созданию метазнаний о собственных познавательных процессах, если побудить учеников к рассказам об их интеллектуальных перипетиях («Как решалась та задача?»).

Иное дело в традиционной школе, которая либо отстраняется от автонарративов учеников, либо оставляет им пограничное место. Ученики все время имеют дело с материалом обучения, который им трудно отнести к себе и собственной идентичности, работая в условиях, в которых товарищ по парте выступает либо соперником, либо «запретным плодом» («Не разговаривай») и не притягивает их внимание как человек привлекательный в перспективе встречи. Необеспеченность нарратива делает невозможным социальное сравнение, важное для процедур формирования концепции самого себя. Равно и сам ученик постоянно осознает незначимость своих внешкольных знаний, в особенности, если они вступают в противоречие с так называемыми легальными знаниями, ожидаемыми учителем высказываниями. Отработанный вместе с учителем материал часто оказывается не до конца ясной понятийной структурой, связанной формальной систематикой и артикулированной только в ответ на запрос учителя.

НАРРАТИВНЫЕ ФОРМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО ЗНАНИЯ

Концепция нарративных познавательных структур имела также широкое применение в исследованиях деятельности учителя и стратегии его подготовки. С этой точки зрения ключевой вопрос, ставящийся исследователями и преподавателями, звучит следующим образом: «Как учитель учится учить?» В течение последних нескольких десятилетий создавались различные модели исследований с разной эффективностью для решения этой проблемы. Отслеживая изменения в методологической культуре педагогики, можно легко заметить два различных способа поиска ответа. Первый, доминировавший до недавнего времени, выводился из эмпириче-

ски-позитивистской методологической установки. Она изоморфна природоведческим наукам, которые достаточно сильно редуцировали и ограничили роль исследовательского замысла в педагогике. Это связано было главным образом с тем, что позволяло легко наблюдать и измерять, оставляя за рамками изысканий все то, что скрыто и недоступно непосредственному наблюдению – с человеческой интенциональностью, внутренним миром его значений и субъективных переживаний. Интерпретация мира в школьном классе была «очевидной», поскольку была «объективированной». Учитель в классе не должен был задумываться, что происходит в действительности. Из своего обучения он выносил убеждение о том, что действительность «с горы виднее».

Определенно, педагогическое знание имеет технологическую природу, для которой существенно господство так называемых оптимальных техник обучения. Это замысел точно запрограммированного действия, которое должно гарантировать достижение запроецированного результата в классе. Если цели не удавалось достичь, то вина взваливалась на дефектный материал (ученика), и никогда – на программу действия.

Предполагалось, что развитие учительского знания имеет линейный характер и основывается на пошаговом усвоении знаний академической ориентации, исходящих от преподавателей. Знание, которое учитель получил в аудитории, имело, судя по всему, статус ситуативно прибавляемых алгоритмов поведения. Академические занятия принято считать систематическим обогащением арсенала непроблематичных («действительно собственных») и предположительно эффективных техник подготовки учителя на лекции. Таким образом, методологическая функция исследований (ее природоведческая модель) одновременно определила и модель трактовки учительского знания. Этот способ типичен для технических наук, изолированных от гуманитарно-интерпретативных отношений, согласно которому учитель не имел права думать, интерпретировать, относить к контекстам, обращаться к знаниям, приписываемым учениками действительности. Он мог единственно, согласно подробному плану, демонстрировать действие причинности. Этот подход описывают сегодня как техническую рациональность либо бихевиоральный дискурс [27], критически отождествляя с метафорой «продукции» [46].

Отказ от использования природоведческих моделей исследований, перенесенных на почву гуманистической мысли, сопровождали

попытки конституирования исследовательского порядка, более адекватного для анализа общественных процессов. Другой способ ответа на главный вопрос о формировании учительских знаний связан с исследованием процессов активного понимания и придания значений. Знание учителя перестало быть определяемым как более или менее урезанное приложение инварианта академических знаний (от академической теории до ее творческого применения в практике). Оно приобрело черты знаний личностных, локальных, «принадлежащих» конкретному учителю или учительской культуре. Оно трактуется как обусловленное биографически, социально и исторически. Не признается существование универсального педагогического знания, пригодного для всего, усомнена также приложимость академической теории, которая, несомненно, может развивать учителя и инспирировать его рефлексию, но, как правило, ее не удастся непосредственно переложить на язык деятельности. Интерес к знанию учителя образуется теперь не тем, как ему передать академическую теорию, но тем, как сами учителя создают свои знания, какие у них самих теории обучения, как они принимают решение в школьном классе, какое значение придают учебным ситуациям.

Можно согласиться, что в обоих случаях совершенно иным будет ответ на вопрос, сформулированный Fenstermacher: «Кто является обладателем и творцом знания учителя: учитель или исследователь?», где последний понимается как автор отстраненной академической теории [12]. Наблюдения и выводы, чаще всего относящиеся (до настоящего времени) к исследованиям учителей, приобрели этнографические черты, изменили свой статус. «Объективная» понятийная категоризация, с помощью которой потом упорядочивалась информация, содержащаяся в высказывании, уступила попыткам понимания в определенном контексте. Количественная обработка стала сменяться качественной, каждый раз занимая менее значимую позицию.

Широкое использование интервью в исследованиях учителей, благодаря исследованиям Bertaux, сделало возможным выделение методов биографических исследований (life history method) наряду с методами **рассказывания жизни** (life story method) [1]. Иногда в первой стратегии на передний план выступают такие источники информации, как фотографии, документы или отчеты (например, полицейские), а во второй стратегии исследование базируется на рассказе (непосредственном нарративе) изучаемой личности.

В отношении образования и учителей интервью концентрировалось на анализе истории жизни [15], на исследовании профессионального пути (tzw. Life of career histories) [16], на анализе описанных ранее следствий уроков [8; 6]. С точки зрения ряда исследователей, таких как Elbaz, Gudmundsdottir, Richert, нарратив занимает главное место в стратегиях исследования и подготовки учителей [10; 17; 18; 32]. В этих разработках нарратив часто используется как предмет исследования, исследовательский метод и как метод презентации обобщенного материала исследования [17]. Иными словами, исследователи, анализируя нарративы учителей, побуждают их к повествованию часто в интеракции с ними, затем создают свои собственные нарративы как выводы осуществленных изысканий.

Одним из подходов, в котором происходит обращение к автобиографическим элементам, является концепция «рефлексивного практика» (*reflective practitioner*), имеющая свои интеллектуальные источники в работах Джона Дьюи, которая была развита D. Schön [36; 35] и его последователями. Schön сделал попытку «согласования» двух противостоящих подходов к пониманию отношений, складывающихся между теорией и практикой. В контексте первой из них, названной Schön(ом) «традиционной эпистемологией», практика является единственным приложением ранее разработанной теории. Второй подход предполагает, что практика в своем осуществлении может быть относительно независимой от теории, оставаясь тесно связанной с ней, либо вообще не осознаваемой. Schön предлагает вместо конфликта этих отношений подход, названный им «эпистемология рефлексивной практики». Для ее развития ключевое значение имеют два вида рефлексии: «рефлексия в действии» (*reflection in action*) и «рефлексия над действием» (*reflection on action*). Первой из них Schön придает больший вес, она развивается непосредственно в процессе практической деятельности в ответ на встречные ситуации и имеет «оперативное значение для действия» [36, с. 29]. В этом случае учитель перестает быть агентом заранее созданной и отчужденной теории, равно как и не становится практиком без теории, не осознающим до конца смысл собственных действий и неспособным их лично создавать. Он сам конструирует свои профессиональные знания, именно тогда, когда ситуация востребует от него нового репертуара действий. Еще одной разновидностью этого подхода, хотя и сильно отличающейся и часто да-

лекой от исходной концепции Schön(a), является взгляд, в котором акцентируется роль автобиографического анализа [9; 43] и значение для обучения разного рода записок, описывающих события на уроке, личных дневников, благодаря которым эти события понимаются иначе и делают видимым то, что чаще всего остается невидимым [2, с. 10–11]. D. Fish в своей книге «*Learning through practice in initial teacher training*» приводит пример одного из этапов рефлексии над собственной практикой, представленной, в частности, в нарративной форме – дневник студента, работающего с ребенком, требующим специального ухода, где даны описания трудных ситуаций, предполагающих отдельное внимание [13, с. 80–82]. Как можно заметить, в концепции рефлексивного практика учительский нарратив трактуется скорее как метод самоусовершенствования, а не как способ установления отношений с исследователем.

Так же как и Schön, для которого профессионализм связан с тем, что неповторимо, непредвидимо, конфликтно в практической ситуации [35, с. 22], а импровизация воспринимается как сущность профессионализма [35, с. 25], следующий представитель рефлексивной практики обращает внимание на критические моменты во время урока [39]. Он полагает, что именно в таких непредвиденных ситуациях, требующих отклонения от риторического порядка, активизируется «знание-в-действии» и «рефлексия-в-действии». Ярче всего это проявляется в ситуациях трудных, критических, где находит свое обоснование тезис о единстве познавательных регулятивов в интерпретации событий, которые становятся особенно выразительными тогда, когда интерпретативная ситуация неясна, неочевидна, поразительна, полемична.

Приведем запись устного сообщения учительницы математики, которая, начав за несколько лет до описываемых событий работу в АБШ «Жак», показала себя как математик, не использующий контрольных и иных тестовых способов проверки знаний учеников, и достигший тем не менее высоких результатов в обучении. Ее методика основывалась на отказе от пристального наблюдения и контроля над учениками и глубокой индивидуализации работы во время учебных занятий, поддержке поисковой деятельности учеников, вместо демонстрации им заключительных образцов действия. Хотя такая педагогическая модель была разработана только в АБШ «Жак», в личном прошлом этой учительницы можно было обнаружить примеры, проявляющие специфичный для нее способ

понимания школьных ситуаций и восприятия с помощью нарратива составляющих отношения «ученик *versus* порядки программы обучения».

Я была тогда воспитательницей в 7 классе. Это был трудный класс. Все на него жаловались. Много учеников в классе было из неполных или маргинальных семей, что создавало разные проблемы в поведении детей. Особенно сложно было с мальчиками. Они в целом не принимали школу. Я чувствовала, что их главной проблемой было то, что они не чувствовали доброты, а поэтому их ничто не удовлетворяло. Это мне очень мешало. Тогда я решила использовать математику, которую тогда преподавала. Однажды я сказала им, что с сегодняшнего дня не буду требовать от них, чтобы они выполняли все задания, предлагаемые программой, мне хватит даже части выполненного задания, но выполненного ими самими, особенно если им удалось получить удовольствие от того, что это им удалось. Думаю, что самое главное, чтобы даже в самом малом деле они могли почувствовать, что что-то они смогли сделать и что что-то зависит от их усилий. И это действительно захватывало. Это решение радикально изменило воспитательную атмосферу в классе. И хотя прошло много лет, мы и сегодня встречаемся как добрые друзья.

Мы имеем в этом случае дело с проблемой, решение которой представлено в нарративе как успех, хотя учителя иной философии обучения могли бы оценить ее как «игру, не стоящую свеч». Конфликт, который описан в ее рассказе, не принял классического статуса «проступки учеников/мои неоправданные ожидания», не смог привести ни к разочарованию, если бы ученики до конца остались трудными, ни к успеху, обеспеченному действиями власти, когда бы, например, их удалось запугать, подчинить, контролировать поведение в классе. Учительница не воюет с учениками, а, скорее, испуганно приглядывается к ним. Их деструктивное поведение не определяется ею как выступление против власти учителя и школьного порядка, но как проявление боли, которую испытывают ученики. Она отказывается также от типичного поведения представителя контролирующей институции, принимая роль сочувствующего опекуна-воспитателя. Она не верит, что давление, вытекающее из требований программы обучения, может дать очевидно позитивные результаты. Она предпочитает удовлетворяться

меньшим, но не «калечить» своих воспитанников. Педагогическая философия учительницы предстает в ее нарративе достаточно выразительно.

Еще ярче значение трудных ситуаций, кризисных для кристаллизации философии учителя, видно из следующей истории этой же учительницы, вспоминающей трудности на предыдущем месте работы.

Я работала тогда в восьмом классе. Из-за моей интеллигентности мне было очень трудно. Писали как раз контрольную работу, и случилось так, что, будучи уверенной, что один из мальчиков списывает, я забрала у него листок. Его реакция была очень резкой. Он сильно возбудился и вышел из класса. Я подумала тогда, что коль он так сильно отреагировал, то, возможно, я была не права, и он не списывал. Так как ситуация была очень напряженной, то я должна была подумать о том, что с этим делать. Я, конечно, понимала, что не могу разговаривать с ним в прежней учительской позиции, так как только ухудшу ситуацию. На следующий день я обратилась к тому, что было на прошлом уроке, и сказала, что если я действительно ошиблась, и он не списывал, то прошу у него прощения. Он принял это нормально. Я не выясняла правды, и не знаю и сегодня, списывал он или нет. Это не имело для меня значения. Важнее всего было для меня то, что эти извинения радикально изменили мое самочувствие.

Эта ситуация помогла учительнице определить свою педагогическую идентичность. Теперь она точнее знала свою позицию в отношении учеников, чего от себя ожидать, какие свои поступки являются тем, что следует поддерживать. Что интересно, во всех ее нарративах присутствует сильная потребность в определении себя и своих обязанностей, вместо методической тоски, предписывающей, кем является ученик и какие обязанности в отношении него следует соблюдать.

В противопоставлении этому взгляду Connelly и Clandinin не занимаются нетипичными проблемами и ситуациями, но делают акцент на регулярностях, образцах поступков, навыках, правилах и воображении [7]. В частности, эти авторы считают достойным внимания обращение к связи прошлого и настоящего для придания значения осознанию ситуации настоящего. Connelly и Clandinin стремятся посредством анализа учительских нарративов, относящихся к типичным эпизодам уроков, устанавливать то, как учителя понимают такие ситуации. Проясняя нарративные

высказывания в интеракции с учителем, и следовательно, выстраивая своеобразный ре-нарратив, исходящий от исследователя, реконструируя не только философию учителя, но и исторические, и профессиональные представления, которые обусловили именно эту нарративную интерпретацию, а не иную, идентифицируется не только мир значений изучаемого учителя, его философия обучения, но и более широкий контекст педагогических представлений, приводящих к тому, что учителя именно так, а не иначе понимают происходящее на уроке.

Обратимся к фрагменту нарратива, который был записан в ходе исследований, проведенных при помощи техники учительских биографий. Рассказывает молодая учительница начального обучения с небольшим стажем работы в Авторской базовой школе «Жак» в Ольштыне. Ее нарратив относится к практике описываемой области исследований.

В своем классе я не любила использовать бумажные пособия, изображающие, например, каштаны, тарелки, гномиков и тому подобное на таблицах по математике или карточках, раздаваемых детям, для того, чтобы они их считали. Уроки такого рода обычно трактовались как аттрактивные и образцовые. Этой работе я была обучена, зная, что с такими картинками урок будет лучше, то эти пособия я к нему готовила. Они были вырезаны или нарисованы мною собственноручно, хотя временами требовалось штук 200 этих самых пособий. Так как я не любила проводить уроки музыки, то учительница, у которой я практиковалась, предложила мне провести за меня урок музыки, если я ей за это вырежу большое количество этих рисунков. Она считала, что потом с их помощью ее уроки станут лучше. Так и меня учили, я была в каком-то умственном тоннеле: хотела давать хорошие уроки, мне всегда говорили, что хороший урок требует много таких вырезанных и нарисованных пособий. Следовательно, я вырезала и рисовала.

Несмотря на нелинейную структуру, представленный рассказ содержит все нарративные элементы:

- 1) ситуация: студентка-практикантка и обязанность проводить разного рода занятия, которые оценивает учитель-опекун;
- 2) героиня: студентка, убежденная обучением в том, что качество уроков зависит от количества приготовленных вручную пособий;
- 3) конфликт: необходимость проведения урока музыки, который она не любила;

4) ситуативные условия, случай: учительница не любит вырезать пособия, надеется на инспектируемые уроки;

5) способ справиться с конфликтом: «бартер» – вырезки взамен на проведение урока музыки;

6) рефлексия, изучение и оценка события: обращение к повторяющемуся мотиву целого рассказа, не сведение конфликта к индивидуальной перспективе (слышали, что было во время практики), но пробует проникнуть глубже, делая попытку понять, как конфликт такого рода мог в целом существовать, или иначе: какого рода педагогика может концентрировать свое внимание на количестве вырезанных гномиков.

Учительница, оказавшаяся после окончания обучения в модели образования, отличной от той, к которой она была подготовлена, осуществляет критический анализ методики преподавания посредством реинтерпретации событий из области студенческой практики. Ситуация в то время для нее была «естественной», мотивы очевидны и не подлежали обсуждению, также и конфликт, имевший в своей основе корыстный интерес, сегодня проявил себя как выражение интеллектуального принуждения и ментальной колонизации учителя традиционной методикой. Учительница ощущает, что способ поведения, привитый ей в процессе обучения, не имеет рациональных оснований. Проблема, возникшая в той давней ситуации, сегодня представляется (даже если это не всегда приятно) как абсурдная и обусловленная тем, что учитель стал «оболваненным» исполнителем бессмысленных предписаний. Она критически относится к себе, поскольку позволила втянуть себя в методическую ловушку, но, с другой стороны, она смогла лучше понять общий механизм, являвшийся причиной того, что учителя соглашались быть в него втянутыми. Этот нарративный прием и повторенный, быть может, не в последний раз, анализ старой ситуации, позволил не только проследить профессиональное развитие учительницы, но и реконструировать более широкие контексты учительского мышления как профессиональной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сознание существования нарративного способа познания мира открывает новые перспективы для сравнительного анализа традиционной школы, основанной, говоря языком Брунера, на пара-

дигматическом порядке и предписываемой ученикам сетке понятий, и школы, благоприятствующей активному конструированию учениками значений. Концентрация на дидактике, инспирированной *парадигматически vs. нарративно* (как в мышлении ученика, так и учителя) дает отличные в целом эффекты в разных областях школьной жизни.

Прежде всего разница касается результатов обучения в сфере знаний, данных как предмет обучения. В технологических методических рассуждениях ориентация на парадигматическое мышление вытекает из стремления вооружить ученика знаниями, описанными декларативно, желательно экономным способом. Обучение происходит как бы «сжато», минуя процедурные знания, часто представленные нарративно. В результате такого действия ученик действительно распоряжается готовыми декларациями (известно, что...), хорошо приспособленными к условиям экзаменов, состоящими из стандартизированных и типичных вопросов. Декларации усваиваются при помощи рассказа учителя, основываются на парадигматических структурах мышления и знания, имеют тенденцию к формализации и догматизации, равно как и трудности использования в новых нетипичных ситуациях.

Ориентация школы на применение увеличивает ясность используемых значений, связывает их с естественными ситуациями в жизни учеников, способствует чувству познавательного контроля над материалом. Нарративное мышление создает иную модель объяснения на уроке. Эта модель во многих областях знания оказывается более эффективной, причем речь идет не об эффективности схоластического типа, часто определяемой учениками как «три зет» (запомнить, сдать и забыть [zakuć, zdać, zapomnieć]), но формирующей особенность и умственную продуктивность в смысле динамизации интеракции между различными системами записи знаний, которыми владеют ученики.

Обратим также внимание на то, что нарратив – и это парадоксально – облегчает достижение тех целей, которые обычно связывают с преимуществом традиционной школы. Так происходит потому, что, хотя это и не является единственной целью, нарратив способствует запечатлению информации посредством ее локализации в концентрированном контексте события. Знания в этом случае становятся более дискурсивными и «своими», следовательно, лучше приспособленными для освоения и преобразования, чем

книжные и «чужие» – слабо доступные, взятые на некоторое время для переваривания в школе. Разница в эффектах обучения становится особенно заметной в социально-гуманитарной сфере. Недостаточное внимание в школе к естественным способам мышления о мире и обесценивание нарративного порядка обучения приводит к утрате учениками контроля над изучаемым материалом, снижению мотивации понимания; фиксация на мотивации переваривания приводит к усиленному выхолащиванию знаний и редукции мышления до простого ассоциирования и запоминания.

Обращение к нарративному мышлению изменяет позицию ученика и его знания, особенно личного, испеченного им самим «еще тепленьким» в школе. Личности, объединенные классом, начинают интересоваться друг другом и перестают ориентироваться исключительно на ценности учебника. Нарратив трансформирует также отношения между учителем и учеником в познавательно-партнерские и меняет отношения между учениками на созидательные взамен сопернических. Это изменение содержит в себе не только познавательно-дидактическое измерение, но также и этическое, придает ученикам статус субъектов, указывает к тому же на то, что человеческие (нарративные) знания достойны такого же внимания в школе, как и материальные (парадигматические).

Акцентировка нарратива как существенного способа дидактических действий оказывает также влияние на изменение способов конструирования и усовершенствования педагогических знаний учителя. Роль нарратива оказывается еще более значимой, поскольку педагогическая деятельность в гуманитарном измерении имеет *сугубо* (*stricte*) человеческий характер, для которого нарративный порядок фундаментален. Обучение с апелляцией к природе вещей вводит в многообразие человеческих интенций, поступков, преград на пути реализации замыслов, в системы ценностей и субъективных значений. Нарративным образом события могут быть представлены как учениками, так и учителем. Попытки структурирования обучения в плоскости матрицы теоретических понятий, локализованных к тому же в парадигматических связях, могут выполнять вспомогательную функцию, инспирируя осмысление обучения, однако в полной мере не исчерпывая возможности его понимания, и не играя основную роль. Недооценка нарратива для обучения и усовершенствования деятельности учителя и отказ от нее в процессе профессиональной подготовки к работе в школе нарушает ментальный

контакт с личными педагогическими теориями. Она приводит также к ограничению профессиональной рефлексии, а академических исследователей лишает возможности видения того, что для действий учителя в школьном классе наиболее существенно.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Авторская базовая школа «Жак» в Ольштыне была создана мною в 1994 г. как экспериментальная площадка по реализации модифицированных программ обучения и альтернативных методических версий. Изменение взгляда в отношении классических дидактических позиций касалось использования положения о конструктивной природе познавательных процессов и выведении из этого положения стратегий поведения учителя на уроке, отличных от традиционных. В центре моего интереса находились категории знаний и языкового климата. Разницу между классической дидактикой и дидактикой, предложенной в АБШ «Жак», можно показать при помощи дихотомической модели:

- 1) знание публичное *versus* – знание личное;
- 2) онимастическое (декларативное) знание *versus* – знание понимающее и интерпретативное;
- 3) знание «согласованное» *versus* – знание «в поиске согласия»;
- 4) формализованный школьный языковой код *versus* – процессуальный, создаваемый в социальной коммуникации.

Для традиционно понимаемого развития, опирающегося на идею трансмиссии готовых значений, будет типичным акцент на «левостороннем» измерении и обесценивании измерения, размещенного с правой стороны. Все это следствие убеждения, что знание имеет объективную и публичную природу, определенную без участия ученика и учителя, благодаря деятельности экспертов, а его господство в школьных условиях основывается на внимании к восприятию, запечатлению в памяти и точному воспроизведению. Вместо этого развитие, ориентированное на конструирование значений, хоть и не отрицает «левостороннего» измерения, изменяет, однако, иерархию значимостей систем значений, делая ударение на знании личном, понимающем, интерпретативном, а также на собственном творческом поиске учеников. В области языка стиль школьной коммуникации, опирающейся на формализованное обсуждение, управляемое учителем, трактуется как вариант коммуникации,

патологизирующей познавательные процессы и социальное поведение в классе. Вместо нее предлагается естественная стратегия коммуникации.

Несколько лет существования школы позволило нам наблюдать интересные результаты воздействия на учеников педагогического влияния, отличного от традиционного. Способ функционирования учеников на уроках по многим позициям оказался совершенно иным, чем у их коллег из таких же государственных школ, «двигавшихся» в мире познавательных значений. С точки зрения познавательного самоконтроля, ученики «Жака» значительно чаще демонстрировали более глубокую личную познавательную компетентность и легкость в овладении знаниями. В отношении свободного оперирования знаниями можно говорить об их более широкой области, чем это предписано школьной программой. В коммуникации ученики показывали большую экспансивность, иницируя производство значений сами, либо апеллируя к обсуждению значений с другими, к их интерпретациям, возможным отношениям к внешкольным событиям и происшествиям, и даже разности в интерпретативных, ценностных биографических и культурных перспективах. Знание, созданное ими, было социально интерпретировано и трансформировано в своих основах, «сконструировано» и «понято» для себя, а не «запомнено» для учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Bertaux D.* Biography and society. Beverly Hills : Sage, 1981.
2. *Boud D.* Promoting reflection in learning: a model // Reflection: Turning experience into learning. London : Kogan Page, 1985.
3. *Bruner J. S.* Actual minds, possible worlds. Cambridge : Harvard University Press, 1986.
4. *Bruner J. S.* The culture of education. Massachusetts ; London : Harvard University Press, 1996.
5. *Chlewiński Z.* Kształtowanie się umiejętności poznawczych // Psychologia i poznanie / red. M. Materska, T. Tyszka. Warszawa : Wyd. Nauk PWN, 1997.
6. *Clandinin, D. J., Connelly F. M.* Story of experience and narrative inquiry // Educational Researcher. 1990. Vol. 79, № 5. P. 2–14.
7. *Connelly, F. M., Clandinin, D. J.* Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning // Learning and teaching the ways of knowing / red. E. Eisner. Chicago : University of Chicago Press, 1985.
8. *Connelly F. M., Clandinin, D. J.* On narrative method, personal philosophy in the story of teaching // J. of Research in Science Teaching. 1986. Vol. 23, № 4. P. 293–310.

9. *Eisner E.* The art and craft of teaching // Educational Leadership. 1983. Vol. 40. P. 4–13.
10. *Elbaz F.* Research on teacher`s knowledge: The evolution of a discourse // J. of Curriculum Studies. 1991. Vol. 23. P. 1–19.
11. *Epstein S.* Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja” // Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania / red.: W. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub. Wrocław : Ossolineum, 1990.
12. *Fenstermacher G. D.* The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. Review of Research on Teaching. 1992. Vol. 20, № 1. P. 3–56.
13. *Fish D.* Learning through practice in initial teacher training. A challenge for the partners. London : Kogan Page, 1989.
14. *Gaarder J.* Świat Zofii / tłum. I. Zimnicka. Warszawa : Jacek Santorski Co, 1995.
15. *Goetz-Preissle J., LeCompte M.* Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego : Academic Press, 1984.
16. *Goodson J.* Teacher`s lives and careers. London : Falmer Press, 1985.
17. *Gudmundsdottir S.* Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. Journal of Curriculum Studies. 1991. Vol. 23, № 3. P. 207–218.
18. *Gudmundsdottir S.* The narrative nature of pedagogical content knowledge // Narration in teaching, learning, and research / red.: H. McEwan, K. Egan. N.Y. ; London : Teachers College Press, 1995.
19. *Handal G., Louvas P.* Promoting reflective teaching. Milton Keynes : Open University Press, 1987.
20. *Howard G.* Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. 1991. American Psychologist. Vol. 46, № 3. P. 187–197.
21. *Klus-Stańska D.* Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn : Wyd. UWM, 2000a.
22. *Klus-Stańska D.* Narracje w szkole // Narracja jako sposób rozumienia świata / pod red. J. Trzebińskiego. Gdańsk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. S. 189–220.
23. *Klus-Stańska D.* Po co nam wiedza potoczna w szkole? // Pedagogika w pokoju nauczycielskim / red. K. Kruszewski. Warszawa : WSiP, 2000b.
24. *Klus-Stańska D.* Refleksja pedagogiczna w kształceniu nauczycieli // Kształcenie Nauczyciel. 1993. Vol. 2, № 3.
25. *Leppert R., Mizerek H.* Od ukrytego programu nauczania do osobistej teorii nauczyciela // O nowym modelu wychowania (potrzeby i możliwości) / red. S. Kawula, A. Mozdierz. Olsztyn : SKU GLOB, 1994.
26. *Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S.* Filozofia w szkole / tłum. B. Elwich, A. Lagodzka. Warszawa : Wyd. CODN, 1997.
27. *Mizerek H.* Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością. Olsztyn : Wyd. UWM, 1999.
28. *Najder K.* Reprezentacje i ich reprezentacje. Wrocław : Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1989.
29. *Neisser U.* Cognitive psychology. N.Y. : Appleton Century Crafts, 1997.

30. *Neisser U.* Nested structure in autobiographical memory // *Autobiographical memory / red. D. C. Rubin.* Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
31. *Połanyi M.* The art of knowing. London : Routledge and Kegan Paul, 1958.
32. *Richert A.* Using teacher cases for reflection and enhanced understanding // *Teachers: their world and their work / red. A. Lieberman, L. Miller.* N.Y. : Teachers College Press, 1990.
33. *Sarbin T.* Narrative psychology. The storied nature of human conduct / red. N.Y. : Praeger Press, 1986.
34. *Scholes R.* Language, narrative and antinarrative // *On narrative / red. W. Mitchell.* Chicago : University of Chicago Press, 1981.
35. *Schön D. A.* Educating the reflective practitioner. San Francisco : Jossey, Bass Publishers, 1987.
36. *Schön D. A.* The reflective practitioner. N.Y. : Basic Books, 1983.
37. *Stemplewska K.* Rozwoj reprezentacji // *Psychologia i poznanie / red. M. Materska, T. Tyszka.* Warszawa : PWN, 1992.
38. *Stemplewska-Żakowicz K.* Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego. Wrocław: Leopoldinum, 1996.
39. *Tripp D.* Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu / tłum. K. Kruszewski. Warszawa : WSiP, 1996.
40. *Trzebinska E.* Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1998.
41. *Trzebinski J.* Twórczość a struktura pojęć. Warszawa: PWN, 1981.
42. *Witherell C. S.* Narrative landscapes and the moral imagination. Taking the story to heart // *Narrate in teaching, learning, and research / red. K. Egan.* N.Y. ; London : Teacher College Press, 1995.
43. *Woods P.* Life histories and teacher knowledge // *Educating teachers: changing pedagogical knowledge / red. J. Smyth.* Lewes : Falmer, 1987.
44. *Wygotski L. S.* Myślenie i mowa. Warszawa : PWN, 1989.
45. *Yaxley B. G.* Developing teacher's theories of teaching. A touchstone approach. London : The Farmer Press, 1991.
46. *Zeichner K. M.* Alternative paradigms of teacher education // *J. of Teacher Education.* 1983. Vol. 34, № 3. P. 3–9.

КОНЦЕПЦИЯ НАРРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОТ ИСТОРИИ ЖИЗНИ ДО ДИАЛОГИЧЕСКОГО «Я»¹⁰⁴

Стемплевска-Жакович Катажина

Хотя нарративные исследования относительно молоды, они успели совершить ту же эволюцию идей, касающихся идентичности, которую в общей психологии можно было наблюдать во второй половине прошлого столетия (por. Markus, Wurf [58]). Под влиянием познавательного поворота семидесятых, теории, представляющие «я» как единую структуру, содержащую целостность знаний индивида о себе (np. Rogers [73], а в Польше Koziielecki [46]), хотя и вдохновлялись многими взглядами, тем не менее постепенно начали уступать место теоретическим позициям, базирующимся на понятии познавательной схемы и представляющих «я» как неупорядоченную структуру (np. Markus [57], Epstein [18]). Эти концепции, где в отношении «я» используется термин «схема» во множественном числе и вводятся оригинальные понятия в виде возможных «я» (*possible selves*, Markus, Nurius [55]), постепенно были освоены психологами и теперь все чаще в разных теоретических направлениях звучит мысль о том, что индивид создает много разных «я», каждое из которых частично, ситуативно и не претендует на роль единственного, центрального регулятора его поведения (por. Rowan, Cooper [74]).

Подобная эволюция идей обнаруживает себя и в нарративном подходе. Внимание психологов к целостной истории жизни (*life-story*) данной личности [7; 59] на изломе восьмидесятых и девяностых годов ослабло, и теперь многие начали исследовать автонарративы, касающиеся специфических видов опыта и жизненных событий, например, женитьбы партнеров (Veroff za Riessman [72]), беременности [82], развода [70], специфических проблем здоровья [71] или условий реализации политической активности женщин [4; 24]. Появились также общие концепции «неупорядоченной» нарративной

¹⁰⁴ *Stemplewska-Żakowicz K.* Konceptje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja” // *Narracja jako sposób rozumienia świata* / red. J. Trzebiński. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. S. 82–113.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

идентичности, описывающие множественность автонарративов, и, следовательно, множественность их героев как возможных образов себя одной и той же личности (например, концепция разных *image McAdams(a)*). Как и в основном течении психологии (por. Greenwald, Pratkanis, Jarymowicz [27; 41; 42]), в область интересов исследователей идентичности возвратилось классическое различие «я»-предметного и «я»-субъектного, которые в нарративном подходе стали интерпретироваться как различие, соответственно, героя истории и рассказчика данной истории [53; 60; 38]. Тренд к «децентрализации структуры «я» развился в нарративном подходе далее, охватывая не только идею множественности «я»-предметных (что выражалось в существовании множества героев разных автонарративов), но и «я»-субъектных, понимаемых в качестве рассказчиков конкретных историй. Видение «я» как интеракции различных внутренних голосов, каждый из которых владеет собственной, отличной от остальных перспективой восприятия (часто тех же самых) событий в жизни личности, называется диалогическим «я» [38].

Изложенная выше эволюция идеи связана с использованием помимо парадигмы познавательного конструкционизма, доминирующего в настоящее время в психологии¹⁰⁵, положений социального конструкционизма [5; 22], предлагающего единственное в своем роде представление о связи того, что является личным, и что социальным. Другой важный шаг в нарративном подходе инициирован теми исследователями, которые стали анализировать нарратив как дискурс, принимая все его методологические (например, рассмотрение процесса совместного создания нарратива участниками интеракции) и теоретические следствия (например, рассмотрение роли социального контекста, как локального, так и глобального). Идентичность в этом случае организована скорее как процесс, чем структура, причем особый акцент ставится на ее изменчивости, ситуативной укорененности в текущей интеракции. Оригинальные теоретические положения выдвинули представители так называемой дискурсивной психологии, соединившие в своих теориях элементы как познавательного, так и социального конструкционизма, и, кроме того, нашедшие для своих построений

¹⁰⁵ Это теоретическое течение, исторически связанное с философией И. Канта, а в психологии – с психологией Дж. Келли, в настоящее время интенсивно развивается в Польше (por. Kofta, Doliński [43]).

широкие контексты в гуманитарных науках: от работ Выготского [91; 92] и Бахтина [1; 2] до социальной феноменологии, франкфуртской школы и новейших концепций, причисляемых к парадигме постструктурализма и постмодернизма.

В данном разделе будет предпринята попытка более тщательного рассмотрения идей, делающих акцент на концепции относительно менее известной, а именно на социально-конструкционистском и дискурсивном подходе. Во вступлении мы кратко представим нарративное понимание идентичности, основывающееся на общих положениях познавательного конструкционизма. Далее постараемся показать, что нового привносит в эти положения и в мышление об идентичности анализ дискурса и течение, отмеченное как социальный конструкционизм, и, наконец, задержимся дольше на дискурсивном подходе в психологии и в особенности на акцентированном в нем понятии диалога и вытекающем из этого понятия видении диалогического «я». В целом в данном разделе мы постараемся соотнести представляемые концепции с их практическим использованием, поскольку значительная их часть создавалась с целью оказания помощи людям и оформилась к настоящему времени в специфическое течение в психотерапии и психологическом консультировании, известное как нарративная терапия.

3.1. НАРРАТИВ КАК ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАНИЯ: КОНСТРУКЦИОНИСТСКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

3.1.1. НАРРАТИВНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОБСТВЕННЫХ ОПЫТОВ

Среди различных познавательных схем, организующих человеческое восприятие, есть также и нарративные схемы. Это убедительно продемонстрировал бельгийский психолог Michotte [63] вскоре после того, как Barlett [3] убедил психологов в существовании схем как таковых. Michotte экспонировал испытуемым двигающиеся геометрические фигуры и получал (при определенных конфигурациях движения) определенные описания, в которых спонтанно были использованы нарративные категории (например, говорилось, что одна из фигур «убежала», потому что «испугала их» вторая). Представители нарративного подхода [11; 38; 76] в этом и ему подобных исследованиях обнаруживают предпосылки для вывода о том, что люди стремятся придавать значение даже ничего не значащим

«событиям», касающимся, например, геометрических фигур, и делают это спонтанно, употребляя нарративные категории, рассказы о причинно-следственных отношениях, интенциях, поступках.

Как показано в многочисленных исследованиях (напр., [85]), нарративные схемы, т. е. схемы, имеющие структуру рассказа о действительных событиях, а также о поступках, интенциях и чувствах их участников, являясь основной формой репрезентации людьми знаний о событиях и субъектах общественной жизни, оказывают влияние на способ запоминания, понимания и использования этого знания в собственном поведении. Кроме того, в отношении к собственным опытам нарративное упорядочивание обнаруживается как универсальное человеческое стремление и даже потребность. Чаще всего это наблюдается в случаях понимания себя людьми с травматическими переживаниями. Как убедительно показали исследования Pennebaker(a) и его сотрудников [67; 68], описание пережитых травматических событий имеет многообразные позитивные следствия для процесса психологической помощи самому себе и даже для здоровья, измеряемого такими «твердыми» показателями, как давление крови и характеристики иммунологических субстанций. Отмечено при этом, что позитивные следствия были тем больше, чем более развитой в своей нарративной форме было отношение к болезненным переживаниям. По завершению исследований его участники сообщали, что создание рассказа с выразительным началом, серединой и окончанием помогло им упорядочить переживания и посмотреть на них из новой перспективы. Комментируя это, Pennebaker предлагает метафору «травматического узла» для определения формы, в которой первоначально представлено в памяти травмирующее переживание: фрагментарность образа, тесная связь слова и чувства, недоступность для систематического рассмотрения и рефлексии [32]. При этом, однако, рассказ в общем виде дан личности до проработки последовательных эпизодов и до организации своих воспоминаний в линейную структуру нарратива, что, по мнению Pennebaker(a), является началом распутывания травматического «узла». Результаты, полученные Pennebaker(ом), корреспондируют с выводами Judith Herman, связанными с процессом поворота к равновесию у жертв насилия [35]. Важным его элементом является уровневая и многоэтапная проработка развитого нарратива по поводу травматического происшествия, что позволяет им отнестись

к пережитому злоключению субъектным образом и включить его в ресурс памяти наряду с другими воспоминаниями. Нарратив делает возможным создать (или перестроить) чувство самотождественности, изначально сильно деформированное или прямо разрушенное травматическим событием.

К подобным выводам подталкивают и наблюдения психотерапевтов, прибегающих к нарративным техникам. Например, Cohen просил клиентов, чтобы они описали свои чувства во время рекомендованного им в рамках терапии чтения разных нарративных и ненарративных материалов [61]. Клиенты единодушно отмечали, что бóльшую пользу им принесло чтение конкретных историй. Временами пациенты узнавали себя в героях тех рассказов, прослеживая их трудные судьбы и сочувствуя им в борьбе, они переживали чувство собственной ценности, положительного отношения к самому себе, а также веры в свои будущие возможности. Каким же образом нарратив может оказывать такое благотворное влияние на чувство самотождественности? Познавательный конструкционизм отвечает, что создание или слушание истории – это поверхностный аспект глубинных процессов, содержащихся в познавательных структурах, основывающихся на придании нарративной формы содержанию собственного опыта. Уже само такое структурирование предоставляет лучшую, в сравнении с неструктурированным либо ненарративно структурированным содержанием, возможность наделения этих содержаний субъективным значением и соединения их с личным и социальным знанием индивида, а также с его поведением. Интересны также и разные следствия, свойственные, в частности, нарративному структурированию. Более обстоятельного прояснения требует и концепция автонарративных схем.

3.1.2. АВОНАРРАТИВНЫЕ СХЕМЫ

Jerzy Trzebiński пишет, что «естественной формой мышления по поводу самого себя, а также процессов принятия решения является конструирование автонарратива – фабулы, представляющей определенную организованную историю, в которой действует собственная личность. Можно, следовательно, принять то, что значительная часть знания о себе имеет вид схем построения автонарратива. Автонарративную схему можно сравнить со сценарием, который играет роль конкретной фабулы, зависимой от контекста» [85, с. 90].

Разные конкретные черты автонарративной схемы могут отвечать за определенные способы мышления о себе и согласованное с этим мышлением поведение. Существенно и то (как показали исследования Trzebińskiego, см. второй раздел этой книги), что черты автонарративной схемы, т. е. степень артикуляции разных ее элементов (например, репрезентации собственных целей или представление способов практического действия для достижения этих целей), распространяются в отношении индивида на регулятивную функцию схем (например, могут способствовать большей точности действия, повышать коммуникативную компетентность либо противостоять склонности к депрессии). Использование автонарративной схемы через преобразование определенной части знания способствует лучшему функционированию индивида в конкретной области. Например, абитуриенты, которые создавали выразительные мыслительные сценарии своей подготовки к вступительным экзаменам, связанные с самим актом сдачи экзамена, чаще были успешными в этом важном жизненном испытании, чем кандидаты, не создававшие автонарративов на эту тему [86].

На основе сравнения концепции Trzebińskiego и ранее цитированных результатов других ученых можно сказать, что уже само создание связного нарратива на тему собственных переживаний означает конструирование такой его репрезентации, которая осуществляет связывание этих переживаний с «я» и обеспечивает содержательное субъектное отношение с ними способом, свойственным конкретному индивиду. В этой репрезентации при посредничестве используемой автонарративной схемы сохраняются существенные особенности общего субъектного стиля отношения данной личности с собой. Иными словами, создание автонарратива, касающегося определенного события, означает утверждение новых субъектных способов самоотношения, содержащихся в автонарративной схеме в конкретной ситуации, с которой индивид имеет актуальную связь.

Чтение и слушание нарратива на тему переживаний других лиц может инициировать процесс нарративного структурирования собственных аналогичных переживаний и/или стремление к альтернативным образцам структурирования, иногда прямо влияющим модифицирующим образом на автонарративную схему там, где она оказалась дисфункциональна. Так нарратив может стать причиной изменений.

Дисфункциональные автонарративные схемы могут привести к появлению или углублению специфичных проблем и симптомов.

Как пишет Bruner, «способы повествования и сопутствующие им способы концептуализации становятся привычными до такой степени, что в итоге становятся предписаниями по организации опыта как такового» [12, с. 17]. Если автонарративная схема является дисфункциональной, то ее использование побуждает к тому, что индивид структурирует новый опыт соответственно старым образцам, и этот способ продолжает заново конструировать те же самые проблемы. Например, Carrs и Ochs (см. Ochs [65]) в исследованиях нарративной конструкции агорафобии обнаружили, что нарративное отношение женщин, страдающих этим заболеванием, постоянно воспроизводило подобные следствия событий и причинные отношения между ними, т. е. имело характер самоподкрепляющейся эскалации проблемы. Например, в одном из рассказов уличное движение воздействовало на героиню определенным способом – степень ее самосознания повышалась, а обнаружение этого факта вызывало у нее панику, что в свою очередь подталкивало ее к серии защитных действий. Обращение к лекарствам, которых требовалось все больше, не решало проблемы бегства героини от этой ситуации. Как заметил Ochs, рассказчица, повествуя о серии неподдающихся решению проблем, конструировала мир, в котором ее собственная личность выглядела как подчиненная не только своим паническим настроениям и чувствам в целом, но и внешним событиям. Такой конструкции идентичности этой женщины как жертвы агорафобии соответствовал специфический способ соединения событий и внутренних состояний в структуре нарратива (автонарративная схема согласно концепции Trzebi skego). Следовательно, в ее повествованиях эпизоды паники были представлены не только как осознаваемые в связи с прошлым проблемы, но также как случай неизвестного, угрожающего следствия прошлого, что и было причиной конструирования симптома. Ochs видит в этом типичную для агорафобии руминацию, касающуюся возможного влияния пережитых эпизодов страха на будущее. Модификация дисфункциональных автонарративных схем является одной из целей, которые ставит перед собой нарративная психотерапия.

3.2. АВТОНАРРАТИВ КАК ДИСКУРС

Методологические основания анализа нарратива содержат два общих положения, особым образом определяющих сам предмет анализа. Согласно первому из них, производному от лингвистических

работ Labova [49; 48], нарратив – это всегда определенная связь предложений. В соответствии с другим дискурсивным положением нарратив скорее представляет собой отношение между участниками социальной интеракции [72]. Аналитики дискурса интересуются нарративом как одной из дискурсивных форм [87; 47].

Здесь не место делать попытки определения понятия дискурса, что является сложным делом даже для знатоков предмета¹⁰⁶. Для задач данного текста будет достаточно, как нам кажется, привлечь часто используемую формулировку, в которой дискурс есть язык-в-употреблении, а значение этого понятия включает в себя три взаимосвязанные измерения: способ употребления языка (лингвистическое измерение); взаимодействие суждений и убеждений (познавательное измерение); интеракция в социальных ситуациях (социальное измерение) [87]. Из этого следует, что исследование дискурса – это обычно междисциплинарное предприятие, как в смысле состава исследовательских групп, так и разряда ставящихся вопросов, которые касаются двух или трех выше отмеченных измерений (например: Как способ использования языка влияет на убеждения и/или интеракцию между людьми? Как разные аспекты интеракции определяют то, что люди говорят? и т. п.). Анализ дискурса как дисциплина не является монолитным с точки зрения отношения к принципу познавательной vs. социальной природы процесса конструирования знания. Само привлечение социального контекста, характерное для анализа дискурса [87], не означает полного воплощения принципов познавательного конструктивизма, но есть акцент на очередном (текущем (on-going)) социальном процессе (подобно течению социального познания (social cognition), превосходно обходящемся без обращения к положениям социального конструкционизма (por. Condor, Antaki [14])). Исследование этих теоретических оснований мы обсудим в следующем подразделе, однако рядом с ними мы представим также анализы дискурса, в которых содержатся (более или менее полно) идеи социального конструкционизма, поскольку они не искажают область изучения дискурса.

¹⁰⁶ Theum van Dijk пишет: «Было бы хорошо, если бы мы смогли поместить все, что знаем о дискурсе, в какой-нибудь подходящей дефиниции. К сожалению, как это имеет место в случае конкретных понятий, таких как «язык», «коммуникация», «интеракция», «сообщество», «культура», понятие дискурса имеет, в сущности, размытый характер» [87, с. 1].

3.2.1. СОЗДАНИЕ НАРРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДИСКУРСЕ

Случается так, что автонарратив конструируется *ad hoc* для использования в конкретной социальной ситуации, он адресован конкретным партнерам и создан вместе с ними. Отсюда следуют интересные выводы в связи с проблемой нарративной идентичности¹⁰⁷. Анализ дискурсивных процессов обнаруживает связующие звенья между автонарративной структурой и ее прагматической функцией в межличностных отношениях, часто основывающейся на создании определенной самоидентичности нарратора, задействованной в конкретной интеракции. Примером может служить проанализированная Ochs(ем) наррация девятилетней Лусу, в которой существенны обстоятельства описанного события (tzw. (ситуации) setting) [65]. В данном случае контекст повествования оказался изначально скрытым Лусу от родителей, поведавших исследователю эту историю, а потому и представлен в лучшем виде. Рассказ Лусу касался поступка учительницы, которая наказала одну из учениц за то, что та подняла своей подружке юбку в присутствии мальчиков. Лусу рассказала о развитии событий и в конце с возмущением объявила родителям, что «кутузка», в которую отправили за этот поступок виновную, является слишком мягким наказанием. Рассказывая это, Лусу представлялась родителям как поборница нравственности и защитница обиженной подружки, что вызывало одобрение у ее родителей. Тут младший брат Лусу вдруг неожиданно спросил: «Лусу, а ведь ты была в “кутузке” только один раз, правда?», тем самым побудив Лусу к сообщению важной информации, неизвестной до этого ее родителям, о том, что она сама тоже была так же наказана. Эта информация вызвала деформацию в плавном течении родительского содействия в конструировании «морального нарратива». Они начали спрашивать Лусу о том, когда она была в «кутузке», почему и только ли один раз. В результате иное значение получило в новом контексте первоначальные слова Лусу о том, что учительница «была не на высоте (fair)». Образ Лусу как защитницы оказался разрушенным, теперь родители поняли, что «слишком мягкое» наказание для той ученицы возмутило ее главным образом потому, что Лусу хотела таким способом уменьшить собственную вину.

¹⁰⁷ В переводе мы используем как синонимичные понятия «самотождественность» и «идентичность» (прим. пер.).

Этот пример привносит в исследовательское «поле видения» факт, который сторонники дискурсивного подхода обычно подчеркивают: автонарратив, даже если он представляет целостную жизнь индивида, всегда конструируется «здесь и теперь» в конкретный момент, вместе со всеми ситуативными и интерактивными обуславливаниями. Для его автора это означает то, что мучительно осознавала Лусу, – организацию свободной креации своей нарративной самоидентичности, автонарратив посредством адресатов может оказаться либо акцентированным определенным образом, либо нет. В случае адресатов, которые, как, например, семья Лусу, хорошо знают данную особу, располагая большой информацией по поводу ее и даже обладая собственным автонарративом, в котором эта особа выступает как один из героев, создание личной самоидентичности становится делом трудным и рискованным, и к тому же вклад адресатов автонарратива всегда может разрушить выстроенный автором сюжет.

Здесь ценностью, однако, обладает возможность иного типа: подтверждение нарративного образа собственной личности в глазах других, путем привлечения их к совместному созданию личного автонарратива. Она означает как бы своего рода социальное обоснование личной нарративной самоидентичности (что стало особым предметом интереса социальных конструкционистов и будет далее показано). Примером могут служить результаты исследований Rennie [69], который записывал ход нарративной психотерапевтической сессии, а затем просил клиентов рассказать о своих переживаниях во время отдельных эпизодов сессии, переживаемых актуально, либо показанных им на экране. В среднем во время одной сессии клиенты избирали для своих рассказов около восьми своеобразных эпизодов. Они начинали рассказывать свои истории, осознав определенное напряжение, связанное с актуализацией тех переживаний, с которыми была связана тема беседы психотерапевта. Это напряжение им удавалось ослабить, рассказывая об этом переживании. Следовательно, первой функцией создания нарратива в этом случае был контроль собственных эмоций. Клиенты сообщали, что рассказывание истории позволяло им не только изучать работу собственных переживаний, но и освобождаться от тех из них, которые были неприятны. О позитивной роли нарративного структурирования собственного опыта говорили и приведенные ранее данные исследований Pennebaker(a) или Herman. Однако не-

которые клиенты Rennie описывали и другие функции создаваемых ими автонарративов, которые определялись ими как «манипуляция убеждениями», при этом речь шла прежде всего об убеждениях терапевта! Например, одна из клиенток, рассказывая о состоявшейся квалификационной беседе, намеренно старалась, как выяснилось во время комментирования записи, создать фальшивое впечатление о ней как о личности, уверенной в себе и полностью владеющей собой. Привлечение терапевта к совместному конструированию такого видения ее личности было ей необходимо, чтобы таким образом подтвердить его и усилить, что не связывалось с ожидающими ее вскоре разговорами. Интересно, что эту функцию истории в терапевтическом процессе – «манипуляции убеждениями» терапевта – клиенты осознавали с очень большой помощью. Здесь можно повторно поставить вопрос, действительно ли обретение взгляда является именно тем, чем должна заниматься терапия – может, прямо наоборот – ее благотворное влияние основывается скорее на поддержке или прямом совместном создании с клиентом «иллюзий, которые позволяют жить» [45]¹⁰⁸.

В нарративной терапии часто подчеркивается роль терапевта как адресата либо соавтора нарратива клиента. Если нарративная терапия действительно может воодушевлять людей в процессе нового самостановления как автора своих нарративов (*re-authoring the story*) – как определяют это White и Epston [90] – то может ли быть нейтральным процесс какого-нибудь слушания или соучастие в конструировании этих нарративов? Эта проблема стала предметом дискурсивных исследований, посвященных изучению нарративной самоидентификации, понимаемой в связи с ее ролью в совместном конструировании нарратива.

¹⁰⁸ Rennie придерживается, однако, традиционного взгляда: даже если клиент создает рассказ с интенцией овладения страхом и усиления позитивного видения себя, то сам процесс его конструирования в интеракции с психотерапевтом происходит так, что углубляется в себя он до определенной степени сознательно, в результате чего определенные содержания остаются терапевту нераскрытыми. Как свидетельствуют комментарии клиентов к звукозаписям сессии, рассказ, создаваемый вслух для терапевта, — это «вскрытие» (согласно археологической метафоре Rennie) значительно более богатых «пластов» внутреннего повествования, разворачивающихся параллельно.

3.2.2. НАРРАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК РОЛЬ В СОЗДАНИИ РАССКАЗА

Определяя дискурс, van Dijk говорит о трех его аспектах: лингвистическом, познавательном, социальном [87]. В связи с этим создание рассказа выступает не только языковой или познавательной активностью, оно также является совместным деланием (joint action), в котором разные участники могут играть разные роли. Mandelbaum (за Ochs [65]) выделяет истории, исходящие от рассказчика (teller-driven stories), и истории, проистекающие от адресата (recipient-driven stories). Истории, инициированные рассказчиком, бесспорно, имеют только одного автора, который удерживает и растягивает свою фабулу, развивая очередной круг беседы. Адресат в этом случае косвенно влияет на развитие рассказа, поощряя автора и выражая заинтересованность его словами. Наиболее активная роль выпадает нарративу в тех случаях, которые Mandelbaum квалифицирует как исходящие от адресатов. Тогда автор и адресат совместно приходят к определению того, о чем именно должен быть этот рассказ и как его следует развивать. В особенности это свойственно историям, в которых адресат также выступает как их герой, например, как в изученных Goodwin детских интеракциях типа «А она сказала, а он сказал», типичных для ситуаций взаимных обвинений [26].

Участие в процессе совместного конструирования нарратива различно в зависимости от состава участников. Приписывание одному из них знаний и опыта дает ему «право» внесения бóльших, чем другие, вкладов в общий рассказ [25]. Однако не всегда компетенция личности является источником ее «нарративных прав». Изучение семейных нарративов показало, что в американских семьях истории о детях «вероятно» могут рассказывать только родители, зато от самих детей ожидается, что они будут слушать эти родительские истории [83]. Кроме этого, за взрослыми в значительной степени больше чем за детьми признается право влияния на линию повествования иных участников интеракции. Исследования Ochs(a) и его сотрудников показали, что в семьях белых представителей американского среднего класса матери нарушали нить повествования других участников совместной истории почти в два раза чаще, а отцы почти в три раза чаще, чем это делали дети [65]. Повторяющийся выбор одних и тех же ролей в процессах совместного создания рассказа, по мнению авторов, оказывает влияние

на конструирование и поддержку семейной самоидентичности отдельных лиц. Итак, оспаривание фабул, предложенных к совместному повествованию другими, является (в культуре белых американцев) рутинным социальным действием, выступающим элементом самоидентичности и идентичности родителя и в особенности – идентичности отца. К склонности родителей нарушать течение истории дети имеют свое дополнение в виде саботирования родительских попыток получить от них какие-либо общие отчеты о пережитых событиях. Ochs иллюстрирует эту мысль примером типичного обмена высказываниями, которые часты между родителями и детьми, причем не только в Америке: «Что делали сегодня в школе? – Ничего» [65]. Из повторяющихся ситуаций, в которых взрослые систематически нарушают повествования детей и авторитарно изменяют их форму, дети выносят практический опыт, касающийся того, что их голос не авторитетен, их рассказы незначимы, а роль в совместном определении течения событий и придания им значения – достаточно скромная. Именно к этому роду убеждений о себе (представленных видимо не явным, а скрытым образом), Ochs относит понятие нарративной самоидентичности [65]. Мы обратимся еще к этой проблеме при обсуждении генеза диалогического «я».

3.3. ИСТОРИИ, КОТОРЫЕ РАССКАЗЫВАЮТСЯ НАМИ. ПОЛОЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУКЦИОНИЗМА¹⁰⁹

В приведенных выше рассуждениях выразительно обозначил себя один элемент, который позволил части исследователей выйти за пределы оснований познавательного конструкционизма. Речь идет именно о социально-культурном характере средств и процессов, посредством которых индивиды конструируют свои нарративные самоидентичности. Познавательные конструкционисты не обсуждают влияние социальных и культурных факторов на структуры и познавательные процессы индивидов, в конкретных исследованиях и теоретических концепциях их обычно интересуют вопросы связи между поведением и действием индивида и его индивидуальными способами конструирования и репрезентации знания. Согласно мнению Forgas, содержащегося в ныне

¹⁰⁹ В этом разделе я использовала фрагменты другой моей статьи [80].

классическом учебнике, посвященном социальному знанию (social cognition), большая часть известных исследований, выполненных в парадигме познавательного конструкционизма, касается социального знания, понимаемого как знание на тему социального мира (1981). Однако Forgas показывает также и иные возможные значения термина «социальное знание»: социальный характер имеет не его предмет, а субъект. Другими словами, «социальное знание» может быть знанием на любую тему, но созданным социально – совместно структурировано и разделено с другими. Вопросы, касающиеся этих проблем, редко становятся главным предметом интереса социально-познавательных конструкционистов, и он программно абстрагируется от вопросов первого рода.

Социальный конструкционизм в своей современной редакции (por. Gergen [22]) не отделен жесткой границей от дискурсивного подхода. Наоборот, большинство исследователей дискурса провозглашает принятие принципов социальной природы конструктивных процессов (por. dyskusję w: Condor, Antaki [14], także van Dijk [87]), равно как и социальные конструкционисты в своих декларациях часто ссылаются на дискурсивные исследования и нередко используют этот методологический подход в своих целях [10; 11; 21; 62].

3.3.1. Надындивидуальное измерение повествования

В социально-конструкционистском течении нарративного подхода [76; 53; 20; 11] подчеркивается культурное, социальное происхождение повествования. Нарратив не создается одиноким субъектом, а совместно конструируется в диалоге с другими. Используя термины социальной феноменологии [6; 5; 77], можно описать этот процесс как элемент социального конструирования реальности, а там, где речь идет о диалоге детей и взрослых, – как о практике приобщения молодого поколения к согласованной реальности (consensus reality). Bruner сравнивает рождение человека с выходом на сцену, на которой уже давно идет представление, и развивающаяся интрига в какой-то степени остается открытой, однако в то же время достаточно ограничен как спектр ролей, которые в этом представлении может играть конкретная личность, так и жизненная перспектива, которой можно достичь [12]. Индивид существует в культуре и с самого начала жизни обсуждает с другими роли

и значения, почерпнутые из культурного репертуара и соотнесенные с личным опытом. Эти процессы идут в течение всей жизни, а круг партнеров по диалогу расширяется. Индивидуальные нарративы отдельных личностей, являясь взаимоуникальными, часто имеют все основания в каком-нибудь коллективном повествовании. Например, индивидуальный нарратив матери и ребенка или мужа и жены взаимозависимы и создаются во внеиндивидуальной истории семьи, которая в свою очередь может быть укоренена в родовом древе и/либо в коллективных нарративах сообщества (например, религиозного) или сообщества (например, этнического), частью которого является семья. Потомственные порядки семьи, заключенные в родовом древе, как бы «дописывают» индивидуальный нарратив, который заполняется собственным содержанием. Это иллюстрирует фрагмент интервью сорокадвухлетнего мужчины (взятый из наших собственных неопубликованных исследований): «Наша семья всегда, так сказать, служила Отчизне: дед... наверное, это был дед... моего деда, его брат принимал участие в январском восстании, затем, как известно, две мировых войны, отец был в АК¹¹⁰. Ну а теперь мой брат и я были в Солидарности. У нас всегда так было: мужчины воевали, а женщины (смех)... перевязывали им раны».

На этом в значительной мере основывается первичная социализация (в семье), а в подобном способе можно также видеть процессы вторичной социализации, связанные с участием во внеродственных институтах или социальных группах [5], в которых каждая усвоенная лично реальность согласована или, в терминах Bruner(a) [11], – выступает собственным «возможным миром» и появляется в сознании его участников как реальный, единственно достоверный мир. Для лиц, не включенных в данную группу, он, однако, может выглядеть достаточно экзотичным, как, например, мир отбывающего наказание заключенного, который однажды уже определил свою идентичность словами «мы – рецидивисты», а в интервью рисует образ «достойного прошлого» и «упадка современных нравов», основывающегося на том, между прочим, что «сегодня

¹¹⁰ АК — Армия Крайова (АК; польск. Armia Krajowa) — вооруженные силы польского подполья во время Второй мировой войны, действовавшие в основном в пределах довоенной территории польского государства.

молодые не знают преступного языка, не уважают находящихся в заключении рецидивистов. Раньше же он был высокоуважаемым, был отмечен Интерполом» [44, с. 69].

Существование таких коллективных повествований, создающих и поддерживающих согласованную реальность, имеет фундаментальное значение для возникновения и функционирования данной общественной группы. Эти повествования не только конституируют групповую идентичность, но и предоставляют взаимно понятные и приемлемые объяснения поступков отдельных членов группы, а также апробированные программы деятельности, вытекающие из нарративно понятой роли сообщества данного индивида и основанной на ней идентичности.

Исследовательские дискуссии используют понятие «дискурсивные практики» для определения способа высказывания, каким люди в создаваемой истории творят «психическую реальность» и с помощью ее продуцируют социальный порядок, вкупе со вписанными в него интересами доминирующих групп и возникающими вследствие этого различными формами символического насилия, принуждающими и самопринуждающими участников им подчиненных групп. Примеры современных исследований, касающихся организационного дискурса, описывают Mumby и Clair [64]. Они приводят популярную среди сотрудников концерна IBM действительно имевшую место историю, в которой представитель элиты, управляющей концерном, заговорил охранника и, не имея при себе идентификатора или пропуска, проник в охраняемое помещение. Эта история как элемент организационной культуры может свидетельствовать о демократичности концерна и являться частью «политики самотождественности», предлагающей сотрудникам образцы концепции себя в организации как равных элите. Однако, как показывает в своих работах Mumby [64], эта история содержит в себе антидемократическое послание, которое может привести к созданию широкой системы социального неравенства. Данное обстоятельство связано с тем, что представитель власти концерна в этой истории представлен как хорошо одетый, серьезный и компетентный мужчина, в то время как в качестве охранника в ней выступает женщина, о которой слушатель обладает особыми сведениями: она скромный постовой, одета в слишком большую для нее униформу, к тому же она является домохозяйкой, и, так как ее муж занят на отдаленной работе, она устроилась на время его

отсутствия охранником. Посредством такой характеристики, отсылающей к сексистским стереотипам, в рассказе сконструирован контраст между двумя этими фигурами и только в таком контексте послание о «демократичности» организации обретает смысл. Эта история, вопреки явному содержанию сообщения, создает систему социального неравенства (слишком «очевидную» для прямого называния) и усиливает сконструированную в ее рамках социальную идентичность членов организации.

3.3.2. Принцип Дон Кихота

«Жизнь не является “такой, какой она есть”, но такой, какой я ее интерпретирую и реинтерпретирую, какой рассказываю и пересказываю о ней», – пишет Bruner [12, с. 17]. Создание автонарратива содержит в себе значительный творческий элемент. Как я обосновывала выше, этот креативный акт является не только точным описанием фактов, но скорее созданием фабулы, связанной с отбором событий и субъективной их оценкой и интерпретацией. Нередко это творчество не только опускает действительные факты, но прямо создает новые и, что может выглядеть поразительным, именно на этой основе личность конструирует свою идентичность, которая затем подтверждается в реальных действиях и интеракциях с другими. Канвой таким образом создаваемого нарратива нередко бывает какой-нибудь известный в культуре и популярный в данном ареале сюжет, например литературный. Создание такого рода собственной самоидентичности на основе культурной фикции известно в литературе как «принцип Дон Кихота». Впервые он был описан под этим названием Levin(ым) [50], а затем развит в других исследованиях нарратива, таких как Sarbin(a) [75] и Hermans(a) [38].

«Принцип Дон Кихота» своим названием вызывает в памяти фигуру героя повести Сервантеса, испанского рыцаря шестнадцатого века, ставшего собирательным образом средневековых рыцарских рассказов, приобрел соответствующее им имя – Дон Кихот – и выразил мир, как бы данный рыцарю, борющемуся со злом. Hermans и Kempen описывают примеры действия принципа Дон Кихота в реальной жизни [38]. Историческим примером этому является та волна самоубийств, отмеченных после публикации повести Гёте «Страдания молодого Вертера», в которой романтический герой трагическим образом решил положить конец своим

неисполнимым желаниям. Как утверждают исследователи, которые заинтересовались этим явлением, типичный наследник Вертера, по историческим свидетельствам, осуществлял самоубийство в полном вертеровском уборе: в голубом фраке, желтой жилетке и высоких сапогах.

«Эффект Вертера» не угас с падением популярности повести Гёте. Philips (за Cialdini [13]), анализируя современную американскую статистику, заметил, что после каждого оглашенного в средствах массовой информации самоубийства известной личности бурно растет число самоубийств «обычных» людей, а также число мнимых, не считающихся самоубийствами, происшествий (автомобильных, авиационных и т. п.). Более тщательный анализ показывает, что чаще всего игре, восходящей к этому наследству, согласно закономерностям социального влияния, соответствуют лица, подобные известному самоубийце и, следовательно, способные легко с ним отождествиться. Как сообщает Cialdini: «...где известное самоубийство совершал молодой человек, там именно молодые водители врезались в деревья, столбы или заграждения с фатальным исходом; когда же самоубийство с первых страниц газет касалось человека пожилого, в этих случаях гибли более взрослые водители» [13, с. 139]. Последующие исследования Philips(a) показали, что подобный эффект касается убийств и иных актов насилия, которые, будучи широко освещенными, вызывают волну подобных актов, причем наследие это в некоторых случаях действует аналогично, проявляясь даже в случаях трансляции по телевидению боксерских матчей: если последний бой проиграл черный боксер, то в течение нескольких последующих дней наблюдается рост убийств черных мужчин, если же проигравшим оказывается белый профессионал, то наблюдается быстрый рост убийств, жертвами которых становятся белые мужчины.

Нарративная психология предлагает для этих явлений объяснение, изложенное ниже, предложенное Cialdini [13], отсылающего к норме «социального обоснования правильности» – т. е. к применению принципа Дон Кихота, согласно которому считается, что люди, читая в прессе об известных самоубийцах или просматривая телевизионные сообщения («визуальный рассказ») с боксерского матча, идентифицируют себя с героем этих историй – и достигают подобия между ним и собой тем более, чем притягательнее и ценнее для их «я» такая идентификация (например, этому уподоблению способствует цвет кожи боксера, выигравшего бой, а его победа по-

зволяет приписывать ему желаемые атрибуты силы и успеха). Некоторые адресаты этих историй используют ее как образец конструирования *ad hoc* собственной воображаемой идентичности, а часть из них не останавливается на создании образов, решив, как Дон Кихот, что следует совершить действие и тем самым подтвердить «реальность» своего нового «я». Хотя выглядит это как описание детской игры, жизнь предоставляет много, иногда драматичных, примеров того, что «играют» в них порой далеко не дети. Sarbin, описывая нарративные особенности человеческих действий, приводит пример уличных банд, члены которых, как показывают этнографические исследования (Katz, см. Sarbin [75]), создают свои групповые и индивидуальные идентичности на основе сюжетов, заимствованных в средневековых или древних легендах и мифах [75]. Принимая аристократические имена (Лорда, Князя, Фараона и др.), они не столько ощущают себя членами банд, сколько членами «уличной элиты» и соответственно себя ведут.

Принцип Дон Кихота описывает и объясняет, каким образом созданная нарративная идентичность управляет поведением и деятельностью.

3.3.3. КУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА НАРРАТИВА

Как уверяют Gergen и Gergen, единичная личность не имеет больших перспектив в конструировании собственной нарративной идентичности, так как существуют культурно predetermined нарративные образцы (narrative forms), которые индивид может выбирать [20]. Каждый из этих образцов является своего рода инструкцией или программой конструирования автонарратива определенным способом, но при этом они должны быть понятны (intelligible) и согласованы «в смысле» с другими участниками этой же культурной группы. Авторы обсуждают несколько примерных образцов, таких как образец романтической, трагической или комедийной¹¹¹ истории. Они возникают путем разных объединений фрагментов прогрессивного либо регрессивного нарратива, т. е. такого, в котором очередное событие ценностно описано как более

¹¹¹ Очевидно, что понятие типа нарративного образца не может быть ограничено только этими категориями. Определение того, какими существенными чертами могут различаться созданные людьми нарративы и какие типы образцов можно на этом основании выделить, является эмпирической проблемой.

позитивное или негативное. В свою очередь стабильный нарратив в квалификации авторов отличается от нарратива прогрессивного или регрессивного тем, что в нем нарушено течение времени, направленного изменения и переоценки событий.

Каждый из образцов (романтический, трагический и комедийный) может быть приспособлен в отношении любых содержаний, он включает только самые общие особенности имеющейся формы нарратива, такие как направление переоценки событий в ходе повествования (например, трагическая история начинается с «хорошей» ситуации, которая последовательно ухудшается), а также способ завершения (например, happy-end, необходимый для романтической или комедийной истории).

Хотя теоретически образцов этих может быть бесконечное множество, на практике репертуар данной культуры состоит из их конкретного числа – иные образцы не будут «осмысленными» или «понятными». Gergen и Gergen так интерпретируют эту проблему: «Обсудим, например, личность, которая описывает себя средствами стабильного нарратива: жизнь не имеет направленности, является просто монотонным течением процесса ни к цели, ни от нее. Такая личность показалась бы нам определенным кандидатом для прихотерапии. [...] Мы не воспринимаем такие повествования как соответствующие действительности. И наоборот, если кто-либо станет осмыслять свою жизнь как “долгий и полный трудов подъем в гору”, как “трагическое падение” или как историю “череды поражений и возрождений из пепла на пути к успеху” – мы вполне готовы ему верить. Мы несвободны придать своей истории ту форму, какую хотим. Культура приветствует желание определенной самоидентичности, противясь иным» [20]¹¹².

Из этих теоретических рассуждений возникает вопрос, на который Gergen и Gergen искали эмпирический ответ: как люди из разных социальных групп описывают свою жизненную историю? Есть ли в этих описаниях отличия, которые могли бы происходить от разных нарративных образцов, доступных данной группе в культурном репертуаре? Ответ, вытекающий из исследований этих авторов, утвердителен. Молодые американцы (юношеского возраста) создают автонарративы, определенно нередко противостоящие (если речь идет о смене ценностей, расположенных на оси

¹¹² Номер страницы и цитат указан в соответствии с копией неопубликованной рукописи (машинопись, подготовленная к печати).

времени) историям старших лиц. В молодежной группе обобщенная оценка «благополучия» была высокой в отношении континуума первых лет жизни и настоящего времени, между этими двумя пределами находился «провал», что типично, с точки зрения авторов, для романтических описаний: молодые американцы представляют себя как тех, которые измеряют себя успешным взрослением, открывающим для них широкие перспективы. Зато оценки лиц в возрасте 63–93 лет имели форму, напоминающую перевернутую букву U: молодость и зрелость оценивались ими как трудные, зато потом линия достигала «золотых лет» в районе 50–60 лет жизни, причем влияние возраста воспринималось ими как закат. Авторы обращают внимание на то, что такая форма нарратива не возникает из объективных черт «жизни как таковой», которая в индивидуальных вариантах может быть разной – случалось, что целиком отличной от нарисованной выше кривой (например, счастливая молодость, трудный средний возраст и угасание в зрелый период). Форма этих автонарративов прямо зависела от социальной конструкции, которая предоставлялась согласованной с образцом способом осмысления собственной жизни конкретному индивиду. Gergen и Gergen обращают внимание, что в установлении такого социального способа восприятия старости могли принимать участие также и социальные науки, которые много говорили о «развитии» в детстве и «инволюции» в старости [20].

Еще более убеждают в этом обсуждаемые ниже исследования этих же авторов, посвященные отличиям в конструировании истории жизни мужчинами и женщинами [23]. Из них следует, что культурные образцы могут выполнять роль «цензуры». Важно то, что не согласованные с ними опыты личности не могут быть включены в автонарратив, не могут быть предметом переговоров с другими людьми и не могут быть включены в сферу ее явной идентичности. Это явление, в своей общей форме (не только иной концептуализации) хорошо известно психотерапевтам (por. Нр. Rogers [73]), в нарративной терапии становится главным предметом заинтересованности. Посвятим этому далее минуту внимания.

3.3.4. УТАЕННЫЕ ИСТОРИИ

Анализируя половые различия в структуре опубликованных автобиографий, Gergen и Gergen утверждают, что нарративы мужчин концентрируются на теме достижений, и в них редко появлялась

тема семьи и отношений с людьми [23]. В свою очередь в нарративах женщин главный акцент делался на семейных и дружеских отношениях, а индивидуальные достижения обычно находились на втором плане. Еще одно отличие обнаруживалось выпукло в линейности нарративов мужчин, исключавших из них побочные, с точки зрения целей героя, сюжеты. Напротив, в нарративы женщин часто привлекались события, находящиеся за пределами контроля героини. Интерпретируя эти результаты, Gergen и Gergen утверждают, что женщины и мужчины обучаются рассказывать разные истории по поводу своей жизни, и следовательно, культурные образцы – в зависимости от пола – тоже разные [23]. Однако реальные опыты, чувства и переживания женщин и мужчин бывают противоречащими культурным стереотипам и может так случиться, что они как бы искажают их положение в истории жизни, созданной в соответствии с бытующими образцами. Следовательно, использование этих образцов конкретной личностью для придания значения своему опыту всегда должно вызывать определенный вид переживаний, интенций и чувств, которые находятся в сфере культурно санкционированных переживаний – либо «мужских», либо «женских». Такие переживания (например, мотивы достижения у женщин и семейные и приятельские отношения у мужчин) оказываются тогда исключенными из явной истории жизни и явной идентичности данной личности. Фактом является то, что в публично представленной биографии для них нет места, они автоматически не воспроизводятся, и в итоге такие переживания перестают существовать. В результате женщинам несвойственно стремление к успеху, а мужчинам – глубокая личная заинтересованность в отношениях с другими. Эти чувства и связанные с ними сознания составляют иногда то, что нарративные терапевты (White, Epston [90]) определяют как «утаенная история» данной личности; одной из целей терапии в этом случае является создание условий для ее выговаривания и помощь в поиске языковых и познавательных средств, обеспечивающих данную задачу.

Идеи Gergen и Gergen [20; 23] инспирировали исследования Stemplewskiej-Żakowicz [80], в которых между прочим была сделана попытка определить, какого рода личные мотивы, чувства и сознания свойственны «я» либо из него исключены в связи с нарративными образцами, согласованными (скорее неосознанно) во время социального конструирования идентичности с помощью участников

трех разных групп: католического сообщества, так называемой неокатехизаторской международной организации студентов-экономистов, а также неформального круга лиц анархических убеждений.

Исследование было осуществлено в контексте актуальных перемен социально-политической ситуации в Польше. Из него следует, что каждая из обозначенных групп имеет свои особенные нарративные образцы, которые побуждают к разному по форме и содержанию конструированию собственной самоидентичности личностями, идентифицирующимися со своими группами. Так, например, нарративным образцам католического сообщества свойственна позитивная оценка и подчеркивание «польскости», традиционных народно-религиозных ценностей, а также их подчиненность авторитету. Зато исключению из сферы так сконструированной идентичности подлежал интерес к новым жизненным стилям и благам потребительства, а также мотивы достижения и успеха, сексуальные мотивы и стремление к личной уникальности и автономии. Эти мотивы были включены в образ «я» в группе студентов-экономистов, где «европейскость», глобализация и толерантность оценивались позитивно, а исключалось из собственной идентичности то, что касалось народно-религиозных ценностей и многих других элементов, позитивно подчеркиваемых в первой группе. В свою очередь качественно отличные образцы, используемые в группе анархистов, предлагали своим пользователям идентичность, основанную на контекстуализации и деконструкции всяких социально-согласованных фикций, исключая из их образа «я» осознание собственного участия в «социальном согласовании реальности». Несмотря на значительную содержательную разницу, каждая из этих трех групп в конструировании своей самоидентичности обнаруживала тенденцию к отвлечению от одних типов опыта и концентрации на других. Также доказано, что группы отличались друг от друга и количественно понимаемым аспектом, исключаящим осознание того (не обращая внимания на содержание), что связывалось с определенными общими, формальными особенностями дискурса, характерного для данной группы: он мог быть более или менее ограниченным по отношению к сознанию подчиняющихся ему индивидов. Иными словами, «утаенные истории» членов отдельных групп были более или менее богаты содержанием.

Как пишет McLeod, «[...] культура, в которой мы живем, представляет нам истории, которые не приспособлены к нашему опыту,

а также мы имеем опыт, который не приспособлен к этим историям» [61, с. 100]. Нередко оказывается так, что в этом случае получается «тем хуже для опыта». Множество людей носит в себе истории, которые либо никогда не были, либо не могли быть рассказаны. Понятие «умолчание» (silencing), созданное терапевтами, которые помогают жертвам сексуального насилия в детстве, относится к ситуациям, в которых окружение не желает слушать подлинные истории. Испытывали умолчание ветераны войны, а также женщины, которым когда-то, по Фрейду, ставили диагноз истерия вместо PTSD, вызванного сексуальным насилием [35], жертвы Холокоста [15], землетрясений [68] и домашнего насилия [51; 19]. Причиной этого мог быть «сговор молчания» [15], дискриминация [19; 51] или фукианское отношение власти [90], иногда это могло быть связано с незнанием особо выгодных для жертвы способов поведения [68] либо с обоснованным опасением преследования из-за разглашения утаенной истории, чем Billig [8; 9] объясняет поразительный поворот в ранних взглядах Фрейда на генезис истерии¹¹³. Какими бы ни были эти предпосылки, умолчание показывает, что история не может быть рассказана, следовательно, существенная часть опыта данной личности остается «немой» и не может быть разделена с другими или стать составляющей ее субъективной самоидентичности.

McLeod, практикующий нарративную социально-конструкционистскую терапию, нашел в этом обоснование, согласно которому клиенты обращаются за помощью, не придавая значения опре-

¹¹³ Как известно, первоначально Фрейд находил причины истерии в неосознанном сексуальном насилии (что согласуется с современными взглядами, ср. Негман [35]), однако позже он отказался от этого тезиса и высказал мысль о том, что упомянутое насилие было результатом фантазий пациенток, гасивших этим способом свое неосознанное сексуальное стремление. Отказ от веры в реальность историй пациенток современными психологами был интерпретирован как следствие патриархальной ментальности Фрейда. Billig [8] предложил альтернативное объяснение, согласно которому это мучительное решение Фрейда было связано с поиском меньшего зла: как еврей он был прекрасно осведомлен о нарастающих в тогдашней Австрии антисемитских настроениях и хорошо представлял себе, что предъявление фактов сексуального насилия (которые относились к изученным им еврейским семьям) может вызвать волну преследований.

делению своей проблемы [61]. Действительно «всегда существуют чувства и опыт, несоответствующие доминирующей истории», – утверждает Bruner [11, с. 143], однако это не должно стать источником проблем, если только личность при необходимости в состоянии создать альтернативную историю, принимая во внимание этот опыт. «Одарение голосом» (*voicing*) немых до сих пор опытов и создание возможностей посредством этого конструирования альтернативной истории является главной проблемой социально-конструкционистской нарративной терапии. Ее целью является не столько замена одного нарратива другим или достижение какого-нибудь идеального состояния финального единства, сколько создание возможности диалогического процесса, посредством которого своевременно, динамично создаются новые значения. Это положение переносит нас, однако, на почву дискурсивной психологии, связанной с идеей познавательного конструкционизма многообещающим, по моему мнению, способом.

3.4. ДИАЛОГИЧЕСКОЕ «Я». КОНЦЕПЦИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹¹⁴

Дискурсивная психология возникла под влиянием начавшегося в восьмидесятые годы роста заинтересованности дискурсивными процессами и моделями, названного своими сторонниками «второй познавательной революцией» [33; 52]. По всей видимости, впервые термином «дискурсивная психология» воспользовались Edwards и Potter [17] для названия своей книжки, посвященной следствиям, которые вытекают из дискурсивного поворота для традиционных оснований познавательной и социальной психологии. То, что отличает дискурсивную теорию от «классических» познавательных, есть, вообще говоря, следствие принятия тезиса Выготского о том, что социальное взаимодействие и язык (обобщая: дискурс согласно современной терминологии) выступают источником развития мышления [91; 92]. Конкретные дискурсивные практики являются образцовыми для мышления, предоставляя ему структуры и процедуры – базовое положение дискурсивной психологии. Ее представители много берут и из работ российского литературоведа

¹¹⁴ В этом разделе использован измененный фрагмент другой моей статьи, посвященной моделям «дискурсивного смысла» [79].

Михаила Бахтина [1; 2]. Созданные им понятия «голос» и «диалог» инспирировали множество современных разработок.

Идеи Выготского и Бахтина – общие имена многих концепций дискурсивной психологии, которые между тем могут значительно отличаться друг от друга. Радикалы, такие как, например, Harré [33] или Shotter [78], не видят нужды в исследованиях умственных репрезентаций, скрытых от взгляда психотерапевта: коль скоро их структура является кристаллизацией социальных структур разговора, то следует исследовать то и там, что доступно непосредственному наблюдению, а именно разговор. Менее радикальное направление Billig [8; 9; 38; 89] не отказывается от изучения внутренней организации познавательных структур индивида. Внося идеи социального конструкционизма в размышления о способе репрезентации знаний (характерных для познавательного конструкционизма), они создают теоретические модели смысла, в которых помимо использования понятий Выготского и Бахтина стремятся описать социально-культурное происхождение структур мышления и его диалоговую сущность.

3.4.1. ДИАЛОГИЧЕСКИ СТРУКТУРИРОВАННЫЙ СМЫСЛ: ИДЕЯ ВЫГОТСКОГО И БАХТИНА

Для современных подходов, адаптирующих идеи Бахтина к западной психологии (por. Shotter [78], Wertsch [89]), диалогичность выступает базовой экзистенциальной формой сознания. Нельзя думать, пишет Shotter, опираясь на взгляды Бахтина, что люди присваивают язык, чтобы с его помощью именовать и коммуницировать с содержанием другой части своего сознания [78]. Скорее, именно в языке впервые осуществляется сознание. Даже интроспекция является процессом диалогическим: когда мы пытаемся разобраться первоначально неясное ощущение «чего-то», того, что в нас сейчас, когда многократно переходим от этого ощущения к его конкретной формулировке, то тем самым делаем усилие, служащее тому, чтобы наделить это чувство голосом социально понятным, приемлемым и легитимным способом.

Диалогичность является также принципом организации мыслительных процессов. Выготский считал, что раз сознание генетически выводится из коммуникации, то нет резкой границы между разговором и мышлением. Понятие, как и слово, является «двусторонним

актом». Важным является то, кто им пользуется и к кому обращает свою интенцию. Другими словами, значимо то, какой голос выступает субъектом данного акта речи или мышления.

Чем является бахтинский «голос»? Как уверяет Бахтин, каждая мысль высказывается с определенной точки зрения (хотя она не обязательно будет завершенной *explicit* в содержании мысли). То, что обуславливает разные точки зрения, является прежде всего разностью в оценивании, а также описании, интерпретации и наделении значением того, о чем идет речь – реальности. Термин «голос» можно также связать с субъективной перспективой говорящего, понятийным горизонтом, интенцией и мировоззрением – с действительной социально упорядоченной целостностью субъекта, которая в персонифицированной метафоре Бахтина определялась как «говорящая личность». Если мы вслед за Выготским примем, что мышление является внутренним языком, то термин «голос» мы можем употреблять также в значении «мыслящей личности», мыслящей очевидно способом говорения, усвоенным ранее в социальных ситуациях. «Голос» является, следовательно, такой «мыслящей личностью», самоидентичностью, мировоззрением и мышлением которой оказываются определенными дискурсом, в котором участвовали¹¹⁵.

«Голоса» не следует отождествлять с действительным лицом. Лицо пользуется голосом интенционально и сознательно либо (значительно чаще) непроизвольно, не отдавая себе в этом отчета. Источником голоса в индивидуальном мышлении является социализация. Голос всегда связан (также и в онтогенетическом смысле) с конкретным социальным контекстом, объемлющим определенные межличностные отношения социальной или институциональной

¹¹⁵ Бахтин пользуется терминами «социальные языки» (*social languages*) и «речевые жанры» (*speech genres*), означающие разновидности использования языка, характерного для определенных социальных контекстов. Согласно современным концепциям, именно так можно кратко определить дискурс. Чтобы сохранить терминологическую связность, позволю себе использовать в данном контексте термин «дискурс» как равнозначимый. Так можно создать некоторое представление о дискурсивном подходе: «Для Бахтина социальный язык – это дискурс, специфичный для определенной общественной группы (например, возрастной или профессиональной), действительно ограниченной социальной системой и историческим временем [38, с. 77].

группы вместе с целостностью, типичной для ее социальной практики. Социальных контекстов и соответствующих им дискурсов множество, и внутри каждого из них могут существовать разные голоса. Например, в дискурсе формального обучения можно выделить голос учителя и ученика, которые в соответствии с общими, характерными для этого дискурса интерактивными правилами имеют свою специфику и базируются на особом законе. Далее голос, а вернее голоса, поскольку их всегда множество, оказываются «виртуальными субъектами» интернализированных дискурсов, которые обнаруживают себя в диспозициях индивида как доступные ему способы мышления. Эти способы выводятся из социальных отношений, в которых личность в прошлом участвовала. Согласно описанным Выготским закономерностям развития, они интериорируются и становятся инструментами ее мысли [89].

Важной особенностью голоса является его адресность, которая (между прочим) отличает речь от языка: высказывания всегда адресованы кем-то для кого-то. Посредством взаимной адресации, т. е. отнесения к себе разных голосов, создается диалогичность, выступающая существенной характеристикой дискурсивного мышления. Диалогичность есть, следовательно, многоголосье (т. е. полифоничность – очередное понятие Бахтина), она означает сосуществование в мышлении разных голосов. Полифоничность возникает из того факта, что в процессе социализации личность присваивает разные способы употребления языка, разные дискурсы и каждый из них вызывает к существованию иные феноменологические «миры» и иные самотождественности говорящего (голоса).

Одна и та же личность может пользоваться весьма различными дискурсами в разных ситуациях, и это не является особенностью специально подготовленных лиц. Часто цитируется в этом контексте пример из Бахтина: неграмотный юноша из глубокой провинции также использует разные дискурсы. В одном «социальном языке» он молится Богу, в другом – поет песни, в третьем – общается ежедневно с семьей, и со всем в ином языке он, с помощью писаря, составляет прошение к местной власти. Однако в сознании этого юноши разные «социальные языки» не организованы диалогически: он переключается с одного на другой автоматически, без остановок, не будучи в состоянии посмотреть на феноменологический «мир», созданный одним из этих дискурсов, из перспективы другого.

Примером иного взгляда на диалогическую форму организации мышления может послужить позиция Раскольников. Герой «Преступления и наказания» Достоевского вел длительный внутренний диалог с отсутствующими в данный момент лицами (матерью, сестрой, случайными встречными). Используя бахтинские понятия, точнее было бы сказать, что партнерами Раскольникова в этих диалогах были не сами эти личности и даже не их образы, а скорее их голоса в его мышлении. Диалогически структурированное индивидуальное сознание работает так не благодаря мыслям, понятиям или воображению, а именно благодаря голосам, понятым как субъективные точки зрения. В индивидуальном мышлении их всегда много и каждая из них имеет уникальную перспективу, каждая воспринимает что-то, что для других перспектив оказывается неочевидным. Диалогический обмен между ними приводит к выходу за границы социально детерминированных значений, содержащихся в каждой из них, и становится источником новых личных смыслов данного индивида, а также источником интеграции и развития его индивидуальности.

Идеи Бахтина и Выготского, обогатившись взглядами многих современных исследований дискурса, инспирировали теоретическое видение многоголосого «я».

3.4.2. «Я» КАК ПОЛИФОНИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА

Примером построения теории, в которой идеи Выготского и Бахтина были использованы для интерпретации собственных исследований дискурса, может быть концепция J. V. Wertsch(a) [89]. Мышление в ней сравнивается с «ящиком с инструментами» (*toolkit*), в котором в процессе социализации собираются различные дискурсивные средства мышления, понятые как бахтинские голоса, т. е. «говорящие личности». Субъект может пользоваться ими в различных случаях. Определенные голоса имеют привилегии в определенных ситуациях, и это означает, что они чаще с большим правдоподобием, чем другие, будут в этих ситуациях звучать, поскольку так следует из опыта социализации. Однако Wertsch (подобно остальным авторам представленных здесь концепций) выражает убеждение, что привилегированные взгляды в принципе доступны для сознательной рефлексии и выбора. В концепции Wertsch(a) (касающейся мышления как целостности без выделения структуры «я») бахтинское понятие голоса использовано буквально. Другие авторы инспирированных идеями Бахтина концепций

«я» создают с их использованием родственные понятия: субъектной позиции (*I position*, Davies, Harré, Hermans, Kerpen [16; 38], интерпретируя ее как положение субъекта или как «я»-позицию). Это понятие является базовым в концепциях Н. Ж. М. Hermans(a) [39; 40; 37; 38], где «я» описано как пространственная динамичная структура, состоящая из множества автономных субъектных позиций. То, что отличает эти позиции, является интерпретацией (часто тех же самых) опытов, а разница, по мнению Hermans(a), касается прежде всего способа оценивания событий. «Я» субъекта (I, понятие William James(ом) как феноменологический субъект опыта) может произвольно использовать каждую из этих позиций и даже «перемещаться» между ними в соответствии с изменениями ситуации. Например, во время воображаемых диалогов (с собственным отражением в зеркале, с фотографией кого-то близкого, а в их отсутствие с фигурой из книги) «я» субъекта может многократно перемещаться с позиции, представленной собственной личностью, на позицию собеседника, попеременно наделяя эти позиции голосом. Каждая субъектная позиция – это своеобразная перспектива восприятия интерпретации опыта, в каждой из них «я» субъекта может создавать специфичные рассказы о соответствующем этой перспективе субъектном «я» (*Me*, понятие согласно различению James(a) как феноменологический субъект опыта и выведенный в связи с ним образ себя, концепция собственной личности).

Идея о том, что субъектное «я» может считаться автором повествования (автонарратива), в котором «я» субъекта выступает как герой, была сформулирована в нарративном подходе [53; 60]. То новое, что предложил Hermans, и что стало выражением его целостной концепции – полифоничность. Другими словами, новой здесь является мысль, что не только в одних и тех же автонарративах одной и той же личности разные версии «я» выступают как герои, но прежде всего что может быть много самих «виртуальных нарраторов», хотя личность автора при этом остается той же самой.

Видение «я» как полифонической структуры открывает ряд теоретических возможностей, которые, надо полагать, Hermans не использовал в полной мере в анализе своего конкретного исследовательского материала (por. Hermans, Hermans-Jansen [36]). Содержание, касающееся перипетий героя, который в этом подходе отождествляется с субъектным «я» его автора, является тем, что непосредственно доступно в равной мере сознанию субъекта и исследователю автонарратива. В тени остается фигура нарратора,

свойства которого могут быть отличны от черт героя и которые также можно реконструировать на основании анализа нарратива. И это следует, очевидно, сделать, так как именно нарратор, а не герой, является в нарративе действительным действующим лицом, и его точка зрения, убеждения и стремления формируют динамику действия и суждения о судьбе героя. Различение героя повествования и нарратора можно отнести к интенсивно исследуемому в последнее время в познавательном подходе различию между явным и скрытым познанием [31]. Содержащаяся в автонарративе характеристика героя открыта для явного в этот момент самосознания индивида, зато свойства нарратора нигде в нарративе не описаны прямо, но они обнаруживают себя в способе, каким он сконструирован, и это позволяет сделать выводы о скрытом знании на тему личности и в целом мира, в котором герою пришлось действовать. Например, если в автонарративе определенной личности герой охарактеризован как оптимист, но повествование развивается таким способом, что герою на каждом шагу не везет, то нарратор, очевидно, является пессимистом и об этом пессимизме можно узнать по скрытой составляющей самосознания личности, явно представленной оптимистом. Возможности, которые открывает этот теоретический подход, оказались практически нащупанными психотерапевтами. В нарративной терапии это привело к апелляции к автору высказывания, в частности, в гештальт-подходе, в процессуально ориентированной терапии часто задаются вопросы: «Кто говорит?» и «Кому говорит?». Нередко случается так, что изменений у клиентов удается добиться после преодоления безрефлексивной перспективы, наладив диалог с доминирующими субъектными позициями.

Субъектные позиции существуют в мышлении латентно и актуализируются в конкретных ситуациях иногда чаще одного раза. В описании Hermans(a) «я» субъекта в ходе внутреннего диалога прибегает к разным позициям. В реальных диалогах с другими индивид всегда прибегает к какой-нибудь субъектной позиции и может ее изменять, приспособлявая к развитию интеракции.

3.4.3. ОНТОГЕНЕЗ ДИАЛОГИЧЕСКОГО «Я»

Откуда берутся разные субъектные позиции в диалогическом «я»? Harré утверждает, что они «производятся» дискурсом [16]. Люди приобретают действительные убеждения о себе, участвуя в переговорах. Разговаривая и действуя, субъект всегда осуществляет

это в определенной позиции – в этом Harré вполне согласен с Бахтиным. Эта позиция «предлагается» существующим дискурсом и дискурсивной практикой. Приняв определенную субъектную позицию как собственную, данная личность начинает воспринимать мир с точки зрения этой позиции и трактовать его с помощью воображения, метафор и рассказов, специфичных для данной дискурсивной практики. Следовательно, утверждение в данной позиции является действительным (в данный момент) способом существования, который может постепенно укрепляться. Harré разделяет взгляд, согласно которому проблему самотождественности надлежит описывать в категориях множественности, не забывая, однако, что это одна и та же личность осознает и выражает себя разными способами в рамках разных дискурсивных практик. Человеческие существа характеризует как непрерывное самоощущение, так и прерывная разнородность идентичности. Множественность дискурсивных «я», согласно Harré, сходна с панорамой разных *Me Mead(a)*, возникающих в потоке интеракции в разговоре. Онтогенез множественности «я», описанный кратко Harré, основывается на постепенном утверждении и эмоциональной акцептации тех позиций, в которых в процессе дискурсивных практик личность была определена другими и самой собой. Определение является тем ключевым процессом, действием которого в дискурсе продуцируются разные «я».

Больше внимания онтогенезу диалогического «я» уделил Hermans [38]. Как и все представители дискурсивного подхода, он усматривает его истоки прежде всего в социализации и подчеркивает, что уже со времени рождения ребенок вступает в интеракцию с матерью и через нее участвует в диалоговых социально-культурных формах поведения. Дети более старшего возраста начинают участвовать в диалогических интеракциях, в которых различные репрезентации социальности (семья, ближайшие родственники, учителя, ровесники) побуждают их к приспособлению к ситуациям в определенных специфических позициях (ребенка, ученика, товарища). И более того, они обращаются к ребенку не нейтральным, а одобряющим или неодобряющим образом: он бывает либо «грешным», либо «безгрешным» ребенком; учеником «прилежным» либо ленивым; приятелем, на которого можно или нельзя положиться, и т. д. Выводы Hermans(a) можно дополнить данными исследований упомянутого здесь ранее Ochs(a) [65], в которых приводились примеры нарративного конструирования идентичности

посредством согласования ролей в совместном создании рассказа (например, неодинаковое право взрослых и детей в постановке под вопрос сюжетов других участников дискурса), а также описанных Harré, о чем уже говорилось, процессов принятия позиций, определенных посредством различных нарративных фабул. Эти разные роли и позиции используются ребенком для конструирования концепции себя в автонарративах и побуждают их к формированию таких, а не иных субъектных позиций в диалогическом «я».

Диалогическое «я» не является, однако, свободным собранием значимых субъектных позиций индивида, но структурой, в которой отдельные позиции организованы в определенную целостность. Как происходит это упорядочение? Hermans подчеркивает, что в диалогических интеракциях всегда существует определенное напряжение между сменяющимися доминантами, а отношение между участниками бывает более или менее симметричным. Изменяются, как минимум, четыре разные аспекта коммуникативной доминанции: интерактивная (касающаяся структур разговора типа инициатива-рассказ), тематическая (где только одна из сторон вводит новые темы и принимает решение об их поддержке), количественная (где только одна из сторон говорит свободно и много, а вторая ограничивается высказываниями типа «да» и «нет») и стратегическая (где высказывания одной из сторон имеют больший вес и существенно влияют на течение процесса разговора в целом).

Все эти аспекты доминанции стремятся использовать взрослые в интеракциях с менее компетентными в этой сфере детьми. В целом взрослым легко «украсть» детскую очередь в разговорном порядке, отобрав голос, переформулировав или поправив высказывание ребенка. В эмпирическом исследовании, касающемся педиатрической консультации, Aronsson и Rundström (см: [38]) зафиксировали, что родители привычно выступают в роли «спикеров» своих детей (в возрасте от 5 до 15 лет). Например, когда врач напрямую обращается прямо к ребенку, мамы отнимают у детей голос и говорят сами или высказываются непосредственно после ребенка, усиливая его сообщение, либо объясняя, что ребенок имел в виду, будучи убежденными, что сам ребенок не в состоянии выразить адекватно свои мысли. Похожим примером разговорного доминирования может выступить приведенный выше анализ разного вклада отдельных участников в процесс совместного создания нарратива [25; 26; 65; 83].

Другой аспект разговорного доминирования содержится в используемых участниками дискурсов как социальных способах употребления языка. Hermans ссылается на работы Wertsch(a) [89] и его тезис о том, что в высказываниях и мышлении единичной личности всегда есть как ее собственный голос, так и голоса реальных групп или институтов, которые могут более или менее доминировать в актах ее речи. Например, люди, воспитанные на принципах определенной религии, могут в своих частных взглядах на мир использовать характерные способы структурирования и придания смысла опыту. Как известно, религии отличаются друг от друга уровнем свободы, который предлагают своим приверженцам. В крайнем случае, голос индивидуальной личности может в ее собственном мышлении быть полностью подчиненным голосу религиозного авторитета. В общем, частное видение мира и себя как данной личности может быть более или менее подчинено голосу группы, к которой эта личность принадлежит (религиозной, социально-экономической, политической, выражающей этническое происхождение или воспитание и т. п. категории).

Что следует из сказанного выше для диалогического «я»? Поскольку оно создается в социальных интеракциях, поскольку люди в значительной степени определяют себя через других, то отношения власти и подчинения вписаны в диалогическую трансмиссию с другими, как на межличностном, так и на макросоциальном уровне и должны каким-то способом влиять на структуры «я». Hermans считает, что это влияние основывается на организации возможной множественности субъектных позиций, а также на модификации способов их организации. Среди субъектных позиций в полифоническом «я» есть такие, которые функционируют главным образом во внешнем мире (например, родители, члены семьи, друзья, учителя, коллеги, соседи, враги), а также такие, которые принадлежат прежде всего внутреннему миру индивида (например, любовные фантазии, утраченные родители, мудрые советчики, критики и т. п.). Внешний мир и внутренний мир функционируют как открытые системы, между которыми осуществляется интенсивная транзактная связь. Существующие во внешнем мире доминантные отношения переносятся в мир внутренний. Из этого следует, что возможное множество воображаемых субъектных позиций не только оказывается структурированным определенным образом, но и организованным в процессе институционализации (семье, школе,

костеле, армии). Некоторые среди возможных позиций оказываются оформленными, другие диффузными и даже отчужденными. В зависимости от уровня и силы доминирования в диалогических отношениях некоторые позиции хорошо развиваются, другие оказываются подавленными или исчезают.

Дискурсивная психология предлагает собственный способ понимания события исчезновения. Концепция диалогической неосознанности (*dialogic unconscious* [9]) является хорошей иллюстрацией того, как оригинально и в то же время просто и точно объясняют эмпирические данные идеи дискурсивных психологов. Таким образом, хотя в наших выводах эта тема входит в состав более широкой проблемы онтогенеза диалогического «я», уделим ей немного внимания в следующем разделе.

3.4.4. ДИАЛОГИЧЕСКОЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Как пишет Billig [9], дискурсивная психология переворачивает человека «вверх ногами», показывает психическую жизнь как социальное явление, реализующееся в переговорах. Эта тенденция определенно противоположна психоанализу, который стремился представить социальную жизнь как поверхность внутренних мотивационных процессов. Эта разность может дать шанс для прояснения некоторых событий, которые в психоаналитическом подходе окончательного прояснения не нашли. Billig [8] «кладет на верстак» бессознательное и ключевое для него понятие «вытеснение», которое для Фрейда, как он сам в этом признавался, до конца оставалось таинственным. Эту внутреннюю противоречивость, состоящую в том, что *эго* каким-то образом знает о вытесняемых содержаниях и их угрожающем характере, для того, чтобы принять решение об активизации защитного вытеснения, пробовали решить в современных подходах, целиком принимающих иные, нежели психоанализ, исходные положения. Одной из таких известных попыток является концепция самообмана Greenwald(a), основывающаяся на идее существования в сознании разных инстанций переработки информации [29].

Billig подходит к этой проблеме иначе, обнаруживая генезис бессознательного в дискурсивных процессах. Свою аргументацию он начинает с привлечения собственных исследований, в которых показано, каким образом собеседники воспроизводят нормативные

структуры, создавая возможность развития разговора. Например, люди ведут себя так, как будто их обязывает правило «преференции согласия»: значительно легче, охотней и чаще соглашаются с собеседниками, чем не соглашаются. В свою очередь, практикуя предупредительность (*doing politeness*), люди не формулируют, следовательно, и не обращаются к рассказам, которые могли бы угрожать разговору. Автор утверждает, что, задавая вопросы, собеседники часто жертвуют вполне возможными повествованиями и усиливают таким способом приятную атмосферу сотрудничества. Существует также речевой механизм передачи голоса (*turn-taking*), который предписывает очередность высказываний и исключение сложных правил, регулирующих первенство говорения, что также придает разговору характер сотрудничества и качество согласия.

Как известно, разговор не совершенен. Случаются и нарушения правил, «бестактности», фальстарты и им подобное. Существуют, однако, инструменты «самокорректировки» (*self-repair*) разговора, придания ему плавного, гладкого течения вопреки нарушениям. Например, когда кто-нибудь совершает бестактность, то после мгновенной паузы автор бестактности говорит что-то, что изменяет смысл его первого высказывания, и, как правило, всякий собеседник принимает такое объяснение, даже если оно очевидно не соответствует тому, что собственно хотел сказать его партнер в начале разговора. Собеседники заинтересованы в продолжении разговора и, следовательно, принимают за чистую монету какую-нибудь интерпретацию, которая позволяет им игнорировать нарушение начального высказывания.

Это касается не только изучения этикетных правил, утверждает Billig. Исследования такого типа демонстрируют, как в интеракциях производится социальный порядок. Разговорные коды предупредительности являются кодами практической морали. Обучаясь, например, структуре делегирования голоса (ожиданию своей очереди в разговоре, правилам первенства и т. п.), вместе с ними мы воспринимаем и общий моральный код, который, хоть и не требует развернутой теории и не должен быть для индивида сознательным, управляет действительным человеческим порядком.

Нормативные структуры разговора строго организуют поведение собеседников: они воздерживаются от спонтанных высказываний и ожидают своей очереди, не выражают прямо многие свои мысли, стараются не отказывать и т. д. Это можно понять не только как

практику вежливости, но и как совместное удерживание под контролем бестактности или разговорной аморальности. Следует также заметить, что освоение этого процесса невозможно одним участником без другого. Обучаясь практике тактичности, человек одновременно учится тому, как можно быть бестактным. Присваивая понятие тактичности, мы при этом как бы «теряем невинность», вызываем к существованию мысленный образ бестактности, который может стать чем-то психологически реальным, побуждающим нас всегда держать себя в руках. Отчего нас смешат шутки: они повествуют о том, что запрещает разговорная мораль. Слыша остроты, мы распознаем, что это именно «это», за рамками конвенции шутки «это» не может существовать. Присваивая разговорные правила, люди также обучаются тому, как совместно избегать: избегать существования того, что разговорно аморально, а если все же произошло, то избегать распознавания того, что это произошло. Есть так сказать своего рода «списки» для организации коллективного отказа от познания, т. е. собранные, вписанные в разговор структуры вытеснения.

Если привлечем теперь выводимое из Выготского положение о том, что мышление есть внутренний язык, то генез вытеснения как явления психологического начинает прорисовываться довольно четко. Коль скоро язык-в-употреблении, язык вкупе с разговорными структурами основывается на репрессии, то обучаясь его употреблять, ребенок получает уроки вытеснения. Набираясь умений в использовании предписаний дискурсивной тактичности, ребенок вместе с этим учится тому, как избегать щекотливых тем, обращать угрожающие утверждения в шутку, преобразовывать невыгодные значения в иные, подходящие значения и т. д. Вежливый разговор предполагает модели индивидуального вытеснения также, как и аргументация в дискуссиях – модели для внутренней делиберализации. Эти же процессы могут быть использованы как в разговорах, так и во внутренних диалогах, и именно так может возникать диалогическое бессознательное, действием которого определенная субъектная позиция может в рамках данного дискурса оказаться жестко подавленной.

Как следует из представленных выше суждений на тему генеза диалогического «я», не только субъектная позиция входит в состав полифоничной структуры, «я» может быть разнородным, но и способ организации этой структуры, который может существенно

отличаться в связи с индивидуальными различиями. И, следовательно, не всякие способы организации субъектных позиций равно функциональны и в равной степени способствуют развитию личности.

3.4.5. «Внутренняя демократия» как диалоговый образец психического здоровья

Диалогическая концепция позволяет по-новому взглянуть на вопросы умственного развития личности и даже психического здоровья. Hermans описывает двух женщин, рассказы которых могут быть хорошей иллюстрацией полифоничности «я» [36; 39]. Эти женщины обнаружили присутствие в себе внутренних иных «личностей» и могли их без труда описать. Первая из них, Kathy, участвовала в исследовательском проекте Hermans(a), посвященном многоголосью, так как хотела побольше узнать о воображаемой фигуре «Проводницы», которая, по ее словам, дружила с ней еще с детства и помогала найти собственный путь в жизни. Другая женщина, Mary, имевшая множество сложных проблем, надеялась найти психотерапевтическую помощь, поскольку у нее случались приступы агрессии в отношении мужа, в которых она теряла над собой контроль. В таких случаях она ощущала себя не собой, а «Колдуньей», которая ею распоряжалась. В процессе длительной исследовательской процедуры (в случае Kathy) и психотерапевтической (в случае Mary) выяснилось, что отличало ситуации этих двух женщин – способность к диалогу их «привычной» личности с воображаемой фигурой. Kathy и Проводница были взаимно заинтересованы друг другом и склонны к изменениям, тогда как Mary и Колдунья испытывали друг к другу страх и каждая из них прилагала усилия к тому, чтобы сохранить за собой контроль над поведением и не допустить голоса соперницы (более подробное описание в работе: Hermans, Hermans-Jansen [36, с. 229–238]).

На примере своих исследований двух женщин Hermans выясняет разницу между функционированием многоголосья и дисфункциональной фрагментацией личности: личностное нарушение касается монологов, нет нарушений там, где существует диалог. Парадоксально, в MPD (*multiple personality disorder*) и DID (*Dissociative Identity Disorder*) в каждый конкретный момент времени актуальна только одна личность, а не несколько. Эта актуальная личность

доминирует в данный момент времени, сохраняя полный контроль над поведением и мышлением данного индивида. Когда через определенное время проявляется другая личность, то она в свою очередь обретает полный контроль, и таким образом разные личности появляются линейно и последовательно как два (или более) независимых непрерывных монолога. То, что позволяет судить о дисфункциональном, патологическом характере процесса, является нарушением отношения между разными субличностями, нарушением связи вопросов и ответов, согласия и несогласия, нарушением какого-либо самоотношения этих внутренних инстанций. Отдельно эти субличности могут говорить друг о друге, но не друг с другом. Например, в известном случае Ewy в Трех Обличьях фривольная Ewa Czarna радостно злословила о сдержанной Ewie Białej: «Когда идет куда-нибудь и напивается там, то на следующий день страдает от похмелья» (Thigpen, Cleckly, cyt. za Hermans [39, с. 122]).

Зато «нормальное», и даже содействующее равновесию и развитию, многоголосье «я» основывается на способности отдельных субъектных позиций к вступлению в диалог с другими позициями, диалогу, в котором их субъективные точки зрения, ценности, переживания становятся известны другим позициям, благодаря чему становится возможным внутреннее «обсуждение» и действие, избранное в итоге личностью. Лучшим примером таких переговоров может быть известная сцена из *«Скрипки на крыше»*, в которой Tewje планирует замужество двух очередных своих дочек и попеременно рассматривает возможные перспективы восприятия и оценки этих намерений («Но, с другой стороны...»). В свете диалогического подхода оказывается, и это парадоксально, что психическое здоровье основывается не на единстве личности, но на множественности, на разнородности, способной к диалогу. Подобные идеи формулируются сегодня и в других теоретических подходах (см. обзор в: Trzebińska [98, с. 241–250]).

Так выделяется новый общий взгляд на психическое здоровье. В сознании сосуществует множество голосов, а дискурсивное «я» имеет полифоническую природу. Иначе и не может быть, коль скоро социализация, особенно современная, осуществляется в разнородном, многокультурном мире, является очень сложным процессом, позволяющим участвовать в различных дискурсивных практиках, и каждая из них может стать основанием для развития во внутреннем мире определенной субъектной позиции. Вид этих позиций, их

число и уровень развития каждой из них очевидно индивидуально изменчив, но не только они определяют уникальность и субъектность личности. Как это хорошо показал Hermans своей метафорой концерта, личность можно сравнить с полифоничностью музыкального произведения: отдельные субъектные позиции «играют» каждая свою музыкальную партию, а в их совместных созвучиях и диссонансах проявляется неповторимая целостность. Именно так выглядит личность индивида в дискурсивном подходе: это структура, которая создается упомянутыми выше отдельными субъектными позициями как сложный образ, организующий существующие между ними «пространственные» отношения, а также «мелодию», развивающуюся во времени. Эти отношения состоят в диалогах между отдельными субъектными позициями, следовательно, ключевой является их способность к такому диалогу. В таких диалогах личность может выйти за пределы односторонней точки зрения, вписанной в единственную перспективу данной субъектной позиции, сформированной в процессах социализации, и прийти к открытию или конструированию новых значений, к творческой реализации собственной индивидуальности.

Видение единой, внутренне монолитной личности с ясно определенной единственной идентичностью является, согласно дискурсивным психологам, особой конструкцией или просто культурным мифом. Переходя от одного дискурса к другому, принимая разные доступные в их рамках положения, люди изменяют способы мышления о себе. Каждое из таких возможных «я» (*possible selves*) может быть противопоставленным или даже конфликтным по отношению к иному «я», причисленному к иному нарративному сюжету. Как прежний опыт, так и концепции людей самих себя могут быть разделены до тех пор, пока не окажутся включенными в единое повествование. А так как повествований всегда может быть много, даже по поводу одного и того же события, то каждый из нас имеет множество взаимно несогласованных «я».

Однако концепция личности как таковой, будучи реальной культурной конструкцией (por. Markus, Kitayama [56]), ограничивается в нашем культурном ареале формой единичной познавательной идентичности. Отсюда, как пишет Harré [34], мы склонны предполагать возможность снятия спорности или непостоянства между нашим переживанием себя в разных позициях и разных дискурсах. И мы действительно сражаемся с разнородностью опыта, стремясь

создать рассказ о себе, который бы был монолитен и связан. Если мы этого не делаем, то другие требуют этого от нас.

Целостная связанность и единство должно, однако, остаться только культурным идеалом либо просто мифом. Если бы этого можно было достичь, то только за счет утверждения какого-нибудь вида внутреннего насилия. Развивая известную метафору Greenwald(a), сравнивавшего «я» с идеологом в тоталитарном государстве [30], мы можем думать о многоголосом «я» как о плюралистическом сообществе. В то же время мифическая монолитность личности¹¹⁶ оказывается «тоталитарным режимом» одной из субъектных позиций по отношению к остальным.

Нарушения, связанные с фрагментацией личности, есть не что иное, как удержание в себе в течение определенного времени такого «тоталитарного режима». Он заканчивается «переворотом», а в результате «переворота» к голосу приходит другой «диктатор» и в свою очередь устанавливает «абсолютный режим» до новой «революции». Вытекающий из этого рецепт здоровья и равновесия такой же в случае индивидуального сознания, как и в случае сообществ: плюрализм, демократия и неустанная готовность всех сторон к диалогу. Идеал «внутренней демократии» находит свое выражение в практической психологической работе (этим занимается направление диалогической, нарративной и деконструктивной терапии, *por. Watkins, McLeod, Parker* [88; 61; 66]). Их рекомендации имеют общий характер, как для ситуаций, в которых целью является лечение нарушений диссоциального типа, так и тех, где личность ничего не беспокоит и она стремится развивать себя в сторону большей гармонии и повышения своих творческих возможностей. В обоих случаях работа должна измеряться усилением и расширением внутреннего диалога личности, чего можно достичь благодаря распознаванию субъектных позиций, которые у нее сейчас есть, деконструкции нарративов, созданных доминирующим голосом («хронические личности»), но прежде всего благодаря обретению дара голоса и обращения к диалоговому обмену разных субъектных позиций, которые до этого времени оставались в тени и не могли внести свой вклад в полифоническую «симфонию» личности.

¹¹⁶ Greenwald «расправляется» с этой идеей в другом своем тексте, уже самим названием проблематизирующим «принцип внутреннего единства личности» [28].

ВЫВОДЫ

Что новое вносит нарративный подход в сравнении с более классическим способом мышления об идентичности? Он предлагает новые способы концептуализации, обещающие возможности решения известных проблем, но в еще большем объеме инспирирует, часто интенционально, постановку новых вопросов. Определенно еще не время подведения общих итогов деятельности этого относительно молодого течения, на что не был уполномочен и этот достаточно скромный нынешний обзор. В заключение напомним только несколько избранных идей, которые, возможно, оказались недостаточно подчеркнутыми в данном тексте, но представляются мне характерными и достойными внимания для презентации этого подхода.

Нарративные категории позволяют описывать идентичность как процесс, а не только как структуру. Это касается всех описанных ранее теоретических взглядов, хотя очевидно, что специфика каждого из них производит акцентирование других аспектов данного процесса. Специфическое качество нарратива – его развитие во времени – дает этой форме структурирования знания исключительную способность соответствия реальному человеческому опыту. К тому же нарративная идентичность может иметь очень тесные отношения с происходящим время от времени процессом интерпретации опыта, приданием ему значения, а также с планированием и контролем собственных действий. Неслучайно в отношении этой формы репрезентации распространено суждение, что определение «переживаемый нарратив» не позволяет подобным способом мыслить в других, ненарративных познавательных схемах, понятиях или даже позициях. Познавательно ориентированные психологи отмечают продуктивность использования конструкта нарративной идентичности в вызывающих последнее время все большую заинтересованность исследованиях феноменологических и процессуальных аспектов человеческого мышления и деятельности. К тому же нарратив является давней культурной формой, используемой различными сообществами для упорядочивания разных исходных истин и ценностей. Нарративную идентичность можно, следовательно, рассматривать и как процесс выявления личного содержания общих образцов, заимствованных из коллективного культурного репертуара. И более того, этот процесс не приводит к социальной изоляции. Анализ дискурса убеждает, что самоидентичность индивида не зависит только от индивидуального опыта, убеждений

и выборов и даже от его принадлежности к разным социальным группам. Нарративная самоожесточенность, создаваемая индивидом, требует социальной «валидации» посредством участия других в дискурсивном соконструировании автонарратива. Это процесс многоаспектный, в котором столь же значим непосредственный межличностный контекст, как и социальный порядок, продуцированный дискурсивными структурами и укорененный в культуре повествования. Исследования социальных конструкционистов могут внушить некоторый пессимизм: субъектность и индивидуальность личности оказываются существенно ограниченными культурными образцами, что способно привести к возникновению «вымышленных историй», в которых важный личный опыт останется невыраженным. Концепция дискурсивной психологии, описывающая множественность культурно «сфабрикованных» и потенциально доступных индивиду «я», акцентирует возможность осуществления им сознательного выбора: отклонения определенных субъектных позиций, навязанных ему существующими дискурсами и принятия других. Это есть только возможность, распознавание которой является своего рода жизненным вызовом индивиду. Можно также принять за бесспорные определенные предписания, существующие в актуальных дискурсах (например, образ женщины, которая сопровождает мужчину в роли матери и жены), а можно и так контекстуализировать («женщине нужен мужчина как рыба зонтик»), либо творчески переопределить, используя в большей или меньшей степени основания иных дискурсов. «Средством» таких преобразований выступает бахтинский диалог, делающий возможным рассмотрение одних «преобразуемых» позиций из перспективы иных и обнаружение этим способом личных субъектных значений, которые не содержались ни в одной из них. На этой позиции – позиции многоголосого диалога – дискурсивная психология реституирует субъектность индивида. Это есть, как принято говорить, значимая теоретическая позиция в эпоху, когда глобализация, поликультурность и вездесущий диктат медиа придают особый, иногда жестокий тон вопросам индивида о собственной идентичности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Bachtin M. M. Problemy poetyki Dostojewskiego / przel. N. Modzelewska. Warszawa : PWN, 1970.*
2. *Bachtin M. M. Dialog – jezyk – literatura / wybor E. Czaplajewicz, E. Kasperski. Warszawa : PWN, 1983.*

5. *Barlett F.* Remembering: A study in experimental and social psychology. London : Cambridge University Press, 1932.
6. *Bell S. E.* Becoming a political woman: The reconstruction and interpretation of experience through stories // Gender and discourse: The power of talk / red. A. D. Todd, S. Fisher. Norwood : Ablex, 1988. P. 97–123.
7. *Berger A., Luckmann T.* Społeczne tworzenie rzeczywistości. Warszawa : PIW, 1983.
8. *Berger P., Niznik T. J.* Tożsamość jako problem socjologii wiedzy // Problemy socjologii wiedzy / red. A. Chmielewski, S. Czernik, J. Niznik. Warszawa : PWN, 1985. S. 478–489.
9. *Bertaux D., Kohli M.* The life story approach: A continental view // Annual Review of Sociology. 1984. Vol. 10. P. 215–237.
10. *Billig M.* Freud and Dora: repressing an oppressed identity [Electronic resource] : Virtual Faculty. Mode of access: <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/welcome.htm>. Date of access: 04.01.2006.
11. *Billig M.* The Dialogic unconscious: psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression [Electronic resource] : Virtual Faculty. Mode of access: <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/welcome.htm>. Date of access: 04.01.2006.
12. *Bruner J.* Ontogeneza aktów mowy // Badania nad rozwojem języka dziecka / red. G. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa : PWN, 1980.
13. *Bruner J. S.* Actual minds, possible words. Cambridge : Harvard University Press, 1986.
14. *Bruner J. S.* Życie jako narracja // Kwartalnik Pedagogiczny. 1990(a). Vol. 4. P. 3–17.
15. *Cialdini R.* Wywieranie wpływu na ludzi / Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1996.
16. *Condor S., Antaki C.* Social cognition and discourse // Discourse studies: A multidisciplinary introduction / red. Y. Van Dijk. London : Sage, 1997. T. 1. P. 320–347.
17. *Danieli Y.* Confronting the unimaginable: psychotherapist's reactions to victims of the Nazi Holocaust // Human adaptation to extreme stress: From the Holocaust to Vietnam / red. J. P. Wilson, Z. Harel, B. Kahana. N.Y. : Plenum Press, 1988. P. 219–238.
18. *Davies B., Harre R.* Positioning: the discursive production of selves // J. for the Theory of Social Behavior. 1990. Vol. 20. P. 43–63.
19. *Edwards D., Potter J.* Discursive psychology. London : Sage Publication, 1992.
20. *Epstein S.* Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality // The relational self. Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology / red. R. Curtis. N.Y. : the Guilford Press, 1991.
21. *Fuszara M.* Kobiety, sąd i sądenie // Wobec przemocy / red. D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch. Kraków : Wydawnictwo ALL, 1997. T. 2. S. 59–74.
22. *Gergen K. J., Gergen M. M.* Narratives of the self // Studies in social identity / red. T. Sarbin i K. Scheibe. N.Y. : Praeger Press, 1983.

23. *Gergen K. J.* If persons are texts // *Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy and psychology* / S. B. Messer, L. A. Sass / red. R. L. Woolffolk. New Brunswick : Rutgers University Press, 1988. P. 28–51.
24. *Gergen K. J.* The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*. 1985. Vol 40. P. 266–275.
25. *Gergen, M. M., Gergen K. J.* Autobiographies and the shaping of gender lives // *Discourse and lifespan identity* // red. N. Coupland, J. F. Nussbaum. London : Sage Publications, 1993. P. 28–54.
26. *Ginsburg F.* Contested lives: The abortion debate in an American community. Berkley : University of California Press. 1989.
27. *Goodwin C.* Notes on story structure and the organization of participation // *Structures of social action* / red. M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge : Cambridge University, 1984. P. 225–246.
28. *Goodwin M. H.* He-said-she-said: Talk as social organization among black children. Bloomington : Indiana University Press, 1990.
29. *Greenwald A. G., Pratkanis L.* Ja jako centralny schemat postaw // *Nowiny Psychologiczne*. 1988. Vol. 2. P. 20–70.
30. *Greenwald A. G.* Personaliza versus zasada wewnętrznego jedności osoby // *Przegląd Psychologiczny*. 1985. № 4. P. 887–919.
31. *Greenwald A. G.* Samowiedza i samooszukiwanie // *Przegląd Psychologiczny*. 1986. № 2. P. 291–303.
32. *Greenwald A. G.* Totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history // *American Psychologist*. 1980. № 35. P. 603–618.
33. *Greenwald A. G., Banaji M. R.* Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy // *Przegląd Psychologiczny*. 1995/96. № 112. P. 11–63.
34. *Harber K. D., Pennebaker J. W.* Overcoming traumatic memories / red. S. Christianson // *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. P. 359–387.
35. *Harre R.* The rediscovery of the human mind [Electronic resource] : Virtual Faculty. Mode of access: <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/welcome.htm>. Date of access: 04.01.2006.
36. *Harre R., Langenhove L.* Varieties of positioning // *J. for the Theory of Social Behaviour*. 1991. № 21. P. 393–407.
37. *Herman J. L.* Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi / przeł. A. M. Kacmajor. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.
38. *Hermans H. J., Hermans-Jansen E. M.* Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii. Warszawa : Pracownia testów psychologicznych PTP, 2000.
39. *Hermans H. J., Kempen H. J. G., Van Loon R. J. P. M.* The dialogical self. Beyond individualism and rationalism // *American Psychologist*. 1992. Vol. 47. P. 23–33.
40. *Hermans, H. J., Kempen H. J. G. M.* The dialogical self. Meaning as movement. San Diego : Academic Press, 1993.

41. *Hermans H. J. M.* The polyphony of the mind: A multivoiced and dialogical self // The plural self. Multiplicity in everyday life / red. J. Rowan, M. Cooper. London : Sage Publications, 1999.
42. *Hermans H. J. M.* Voicing the self: from information processing to dialogical interchange / *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119. P.31–50.
43. *Jarymowicz M.* Psychologia tożsamości / red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. T. 3 : Psychologia. Podrecznik akademicki, 2000. S. 107–125.
44. *Jarymowicz M.* W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podr społecznych identyfikacji // Poza egocentryczną persp siebie i świata. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1994.
45. *Kofta M., Doliński D.* Poznawcze podejście do osobowości // *Psychologia. Podrecznik akademicki* / red. J. Strelau. Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne. 2000. T. 2. S. 561–600.
46. *Kofta M., Toeplitz-Winiewska M., Hilchen K.* Studium przypadku osobowości agresywnej: Marek // *Kliniczne studia przypadków* / red. M. Sokolik. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1991.
47. *Kofta M.* Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej / red. T. Szustrowa. Warszawa : PWN, 1991.
48. *Kozielecki J.* Psychologiczna teoria samowiedzy. Wyd. 2. Warszawa : PWN, 1986.
49. *Kurcz I.* Język i komunikacja / red. J. Strelau // *Psychologia. Podrecznik akademicki*. Gdansk : Wydawnictwo Psychologiczne, 2000. T. 2. S. 231–274.
50. *Labov W., Waletzky J.* Narrative analysis: Oral versions of personal experience // *Essays on the verbal and visual arts* / red. J. Helm. Seattle : University of Washington Press, 1967. P. 12–44.
51. *Labov W.* Speech actions and reactions in personal narrative // *Analysing discourse : text and talk* / red. D. Tannen. Washington : Georgetown University Press, 1982. P. 219–247.
52. *Levin H.* The Quixote principle // The interpretation of narrative: Theory and practice. Harvard English Studies / red. M. W Bloomfield. Cambridge : Harvard University Press, 1970. T. 1. P. 45–66.
53. *Lipowska-Teutsch A.* Przemoc wobec kobiet // *Wobec przemocy* / red. D. Kubańska-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch. Kraków : Wydawnictwo ALL, 1997. T. 2. S. 11–44.
54. *Lock A.* Against cognitivism: the discursive construction of cognitive mechanisms [Electronic resource] : Virtual Faculty. Mode of access: <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/welcome.htm>. Date of access: 04.01.2006.
55. *Mancuso J.* The self-narrative in the enactment of roles / red. T. R. Sarbin // *Studies in social identity*. N.Y. : Praeger Press, 1983. P. 64–90.
56. *Mancuso J.* The self-narrative in the enactment of roles // *Studies in social identity*. Scheibe. N.Y. : Praeger Press, P. 64–90.
57. *Markus H., Nurius P.* Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. P. 954–969.

58. *Markus H., Kitayama S.* Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation // *Psychological Review*. 1991. Vol. 98, № 2. P. 224–253.
59. *Markus H.* Self-schemata and processing information about the self // *J. of Personality and Social Psychology*. 1977. Vol. 35. P. 63–78.
60. *Markus H., Wurf E.* The dynamic self-concept: A social psychological perspective // *Annual Review of Psychology*. 1987. Vol. 38. P. 299–337.
61. *McAdams D. P.* Psychobiography and life narratives / red. R. L. Ochberg. *J. of Personality*. 1988. Vol. 56, № 1. P. 1–18.
62. *McAdams D.* Power, intimacy and the life story. Personological inquiries into identity. Homewood ; Illinois : The Dorsey Press, 1985.
63. *McLeod J.* Narrative and psychotherapy. London : Sage, 1997.
64. *McNamee S.* Therapy as social construction / red. K. J. Gergen. London : Sage Publications, 1992.
65. *Michotte A.* The perception of causality. London : Methuen, 1943/1963.
66. *Mumby D. K., Clair R. P.* Organizational discourse // *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* / red. T. Van Dijk. London : Sage Publications, 1997. T. 2. P. 181–205.
67. *Ochs E.* Narrative // *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* / red. T. Van Dijk. London : Sage Publications, 1997. T. 1. P. 185–207.
68. *Parker I.* Deconstructing psychotherapy. London : Sage Publications, 1999.
69. *Pennebaker J.* Opening up. N.Y. : Morrow, 1990.
70. *Pennebaker J. W.* Social mechanisms of constraint // *Handbook of mental control* / red.: D. W. Wegner, J. W. Pennebaker. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1993. P. 200–219.
71. *Rennie D. L.* Storytelling in psychotherapy: the client's subjective experience // *Psychotherapy*. 1994. Vol. 31. P. 234–243.
72. *Riessman C. K.* Beyond reductionism: Narrative genres in divorce accounts // *J. of Narrative and life History*. 1991. Vol. 1, № 1. P. 41–68.
73. *Riessman C. K.* Strategie uses of narrative in the presentation of self and illness // *Social Science and medicine*. 1990. Vol. 30, № 11. P. 1195–1200.
74. *Riessman C. K.* Narrative analysis. London : Sage Publications, 1993.
75. *Rogers C.* On becoming a person. Boston : Houghton Mifflin Company, 1961.
76. *Rowan J.* The plural self. Multiplicity in everyday life / red. M. Cooper. London : Sage Publication, 1999.
77. *Sarbin T.* The narrative quality of action // *Theoretical and Philosophical Psychology*. 1990. Vol. 10. P. 49–65.
78. *Sarbin T.* Narrative psychology. The storied nature of human conduct / red. T. Sabin. N.Y. : Praeger Press, 1986.
79. *Schutz A.* Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego dzialania // *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii wspolczesnej* / red. E. Mokrzycki. Warszawa : PIW, 1984.
80. *Shotter J.* Life inside dialogically structured mentalities: Bakhtin's and Voloshinov's account of our mental activities as out in the world between us // *The plural self. Multiplicity in everyday life* / red. J. Rowan, M. Cooper. London : Sage Publications, 1999.

81. *Stemplewska-Żakowicz K.* Umysł dyskursywny. Propozycje teoretyczne pojęcia dyskursywnego w psychologii // *Pomiędzy biologią a kulturą: język narodowy, dyskurs, media* / red. I. Kurcz i J. Bobiuk. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

82. *Stemplewska-Żakowicz K.* Wpływ kulturowych wzorców narracyjnych na poznawczą reprezentację rzeczywistości społecznej i osobistych doświadczeń społecznych // *Percepcja i interpretacja społecznej i politycznej sytuacji w Polsce* / red. I. Kurcz, J. Bobryk. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1997. S. 113–207.

83. *Stemplewska-Żakowicz K.* Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja” // *Narracja jako sposób rozumienia świata* / red. J. Trzebiński. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. S. 82–113.

84. *Talbot J., Bibace R., Bokhour B., Bamberg M.* Affirmation and resistance of dominant: The rhetorical construction of pregnancy [Electronic resource] : Virtual Faculty. Mode of access: <http://www.massey.ac.nz/~Allock/virtual/welcome.htm>. Date of access: 04.01.2006.

85. *Taylor S.* ‘You think it was a fight?’ Co-constructing (the struggle for) meaning, face and family in everyday narrative activity // *Research on Language and Social Interaction*. 1995. Vol. 3. P. 283–317.

86. *Trzebińska E.* Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie. Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1998.

87. *Trzebiński J.* Narrative formy wiedzy potocznej. Poznan : Wyd. Nakom, 1992.

88. *Trzebiński J.* Self-narratives as sources of motivation // *Psychology of Language and Communication*. 1997. Vol. 2. P. 13–22.

89. *Van Dijk T.* Discourse studies: A multidisciplinary introduction / red. T. Van Dijk. London : Sage Publications, 1997. T. 1. P. 1–34.

90. *Watkins M.* Pathways between the multiplicities of the psyche and culture: The development of dialogical capacities // *The plural self. Multiplicity in everyday life* / red.: J. Rowan, M. Cooper. London : Sage Publications, 1999.

91. *Wertsch J. V.* Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action. Garvard : Cambridge Mass., 1991.

92. *White Ch., Epston D.* Narrative Means to Therapeutic Ends. N.Y. ; London : W. Norton CO, 1990.

93. *Wygotski L. S.* Myślenie i mowa / tłum. E. Fleszerowa, J. Fleszner. Warszawa : PWN, 1989.

94. *Wygotski L. S.* Narzędzie i znak w rozwoju dziecka. Warszawa : PWN, 1978.

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Хрестоматия

Часть 3

Критическая педагогика

С о с т а в и т е л и :

Полонников Александр Андреевич

Корчалова Наталья Дмитриевна

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Дизайн обложки *О. В. Гасюк*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *К. В. Ждановой*

Корректоры *Л. С. Мануленко, Е. И. Кожушко*

Электронный ресурс 19,2 Мб

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.