

ОБРАЗОВАНИЕ И ПОПУЛЯРНАЯ КУЛЬТУРА¹

З. Мелосик, Т. Шкудлярек

*Университет им. А. Мицкевича, Познань,
Институт педагогики, Гданьск.*

Напомним тезисы, содержащиеся в одном из предыдущих разделов. Образование, понимаемое как социальная практика конструирования значений, придающих смысл человеческой идентичности, принципиально 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 отличалась 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, например, Pierre Bourdieu) 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 дискриминационном, гуманистическом измерении, согласно которому культуру пытались «универсализировать», «сделать доступной» или каким-то иным образом передавать людям, ее лишенным. Наивным, простым, неграмотным, диким...

1. Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Wydanie: II poprawione. Wydawnictwo: Impuls: Kraków 2009. Пер. с польск. А.А. Полонникова.

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 буквке алфавит так, словно 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 – молодежная культура вполне легальна, где-то и 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 педагогику» в целом не нарушает смысла этих интервенций, но, как кажется, делает их осмысленное присутствие особенно важным.

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, склонным, как уже говорилось, к пониманию простых объяснений, способным 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 Jerome'a Brunera, 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 десигнагов. [...] 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 индивидуальности².

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 идентичностей³. В отношении «кризиса аутентичности», в отношении всякий раз болезненно ощущаемого дефицита «внедискурсивного» мира, независимого от грамматики отдельных язы-

2. Jerome S. Bruner: Kultura a rozwój poznawczy. [w]: Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania. PWN Warszawa 1978, ss. 646-647.

3. 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: New Reflections on the Revolution of our Time. London, Verso 1990.

ков, 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 дружостью.

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 деконструктивного обучения в теории V. Leitcha 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, вскрытию структуры текста, деконструкции структуры его значений, 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 идет о том, чтобы она не была абсолютизирована как «новая истина», замещающая «старую истину»⁴.

Во втором плане, связанном с полидискурсивным характером образования, в современной школе также происходят вещи не-

4. 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: H. Giroux, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* (Routledge, London New York 1992), czy L. Witkowsiego *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji* (A. Marszałek, Toruń 1991).

обыкновенно 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...⁵. 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 Schol⁶ называет эти образовательные стратегии именем «пути LeGuin» (по имени «культовой» писательницы-фантастки). Этот путь – путь ломки значений, закодированных в языке. Schol трактует повесть «Левая рука темноты» Ursul(ы) LeGuin как образец критической педагогической и литературной стратегии, основывающейся не только на деконструкции текста, но и на создании «текстов против текстов». LeGuin описывает мир, заселенный гермафродитами, культура которых удивительным образом лишена одного из основных уровней, характерных для нашей дуалистичной культуры. В результате столкновения этой культуры с нашим опытом (в повести, спровоцированной сюжетом «неизвестного» Землянина) читатель, с одной стороны, имеет возможность 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

5. R. Scholes, *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press, New Haven and London 1985.

6. Por. Gregory Ulmer: *Applied Grammatology. Post(e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985; также: *Teletheory. Grammatology in the Age of Video*. New York, Routledge 1989. Более широко на эту тему пишет T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Impuls 1993.

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 LeGuin». 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.

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, 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 расшатала 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, Ortega-i-Gasset). 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 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 телевизионных программ, действует кабельное и спутниковое предложение множества программ, а также видеопрокат. Все более распространенным становится Интернет, 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 языковый 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 инститами 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 всеобщности и всеобщности «культуры» (это значит культуры высшей, 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 Birmingham(a), 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, к теоретизациям, далеким от ортодоксальных социальных теорий. Примером такой педагогической практики является «прикладная грамματοлогия» и «телотория» Gregor(и) 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 со-

циальных 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 образования.

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, репа 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 реп 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 анализируемые 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 анализируемых выше фильмов может очень хорошо иллюстрировать этот тезис (хотя инкарнация Спасителя в тело агента FBI, 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 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 попытаться манипулировать потребителями).

Художественные тексты можно также читать как педагогические тексты. Педагогические проекты, в свою очередь, 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, например, 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 знакома друг с другом и материалом образования, действует под именем Театр Обучения «Бережок».

Определенно интервенционный характер имеют художественные действия *Grzegorz(a) Klamana(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 администрации *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) на-

правлены на то, чтобы амплифицировать проблему социального контроля над человеческим телом, привести к какому-нибудь изменению в этой области. Позволю себе процитировать длинное высказывание Клатана (фрагмент интервью с ним накануне вернисажа выставки «Пневма»):

[...] отношения власть-культура приобрели очень зловещий, 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 обрывается 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. Klamana(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»)⁷. 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 Киплинга (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 служить хорошим материалом (*stuffing*) для набивания животных. *Volume* может означать, помимо прочего, объем. Двузначность *big volume* может относиться к «хорошему большому делу» и к *stuffing* – одеванию, исполнению. Эта художественная презентация вписывается в проблематику образовательных дискуссий в США. В 80-х годах там был сделан упор на изменение «канонического» характера культурного образования, на поворот к «великим книгам прошлого». Великие деяния становятся бессмертным каноном человеческой

7. M. Boren, *Paradise Regained*. (program wystawy materiał powielony).

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 Manhattan(e) начинает программу критического анализа медиа в 8.30 (время, типичное для теленовостей) слоганом: Сейчас 8.30. Знаешь ли ты, где твой мозг?⁸ 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 действия институциональной образовательной практике. В языке таких радикальных мыслителей как Gregory Ulmer педагогика по просту постепенно созревает до обучения посредством современного визуального искусства.

8. D. Trend, *Cultural Pedagogy. Art./Education/Politics*. Bergin & Garvey, New York, Westport, London 1992, p. 135.